



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2011



**LEONEL ANTÓNIO
FERREIRA BRAZ
RODRIGUES**

**LIDERANÇA INSTRUCIONAL: COMPORTAMENTOS
FACILITADORES DO DIRETOR**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2011



**LEONEL ANTÓNIO
FERREIRA BRAZ
RODRIGUES**

**LIDERANÇA INSTRUCIONAL: COMPORTAMENTOS
FACILITADORES DO DIRETOR**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, especialização em Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica da Prof.^a Doutora Patrícia Castanheira, Professora Auxiliar convidada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro



À Isaura pelo seu amor incondicional e exemplo de liderança positiva.



o júri

presidente

Prof. Doutor António Augusto Neto Mendes
professor auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor José Joaquim Ferreira Matias Alves
Professor associado convidado da Universidade Católica Portuguesa

Prof.^a Doutora Patrícia Susana Pinho Castanheira
professora auxiliar convidada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro



agradecimentos

Uma palavra especial para a Prof.^a Doutora Patrícia Castanheira pela orientação científica, sugestões teóricas e metodológicas bem como pela disponibilidade demonstrada;

Ao diretor, aos coordenadores e professores envolvidos no estudo pela abertura e coragem evidenciadas;

A todos os professores envolvidos nas disciplinas curriculares do mestrado pela transmissão de conhecimentos e oportunidades de reflexão oferecidas;

A todos os que de alguma forma permitiram a realização deste trabalho.



palavras-chave

Liderança, liderança instrucional, administração escolar, diretor.

resumo

O Decreto-Lei n.º 75/2008 altera o regime jurídico de autonomia, administração e gestão, introduzindo um órgão unipessoal – o diretor – sendo o principal responsável pela gestão administrativa, financeira e pedagógica, logo, pela melhoria dos resultados escolares.

Sendo a liderança instrucional um modelo que se concentra nos aspetos relacionados com o ensino e a aprendizagem, surgiu como uma das questões orientadoras deste trabalho averiguar quais as funções e comportamentos do diretor que se enquadram no modelo referido no sentido de facilitar a sua implementação.

O estudo foi realizado numa escola básica do 2.º e 3.º ciclos tendo como amostra o diretor, dois coordenadores de departamento e 33 professores.

A metodologia utilizada pelo autor foi mista, isto é qualitativa e quantitativa, tendo optado pelo estudo de caso com a realização de entrevistas e a aplicação do questionário “Principal Instructional Management Rating Scale” (Hallinger s/d).

Após análise dos resultados obtidos, verifica-se que foi possível identificar um conjunto de comportamentos implementados pelo diretor facilitadores da realização de uma liderança instrucional.



keywords

School leadership, instructional leadership, educational administration, principal.

abstract

Decree-Law nº 75/2008 alters the legal regime of autonomy, administration and management introducing a uni-personal organ – the director – as the main responsible for the administrative financial and pedagogical management, with the aim of improving the school results.

Since instructional leadership is a model, as far as teaching and learning aspects are concerned, a guiding question within the purpose of this work arose: to ascertain which functions and behaviors of the director fit that model, in order to facilitate its implementation.

The study was accomplished in an elementary school, with students between the ages of ten to fifteen, having as a sample not only the director, but also two heads of department and thirty-three teachers.

The methodology used by the author was mixed, that is, both qualitative and quantitative, opting for the case study with the application of interviews and the questionnaire “Principal Instructional Management Rating Scale” (Hallinger, s/d).

After the analysis of the results, it turns out that it was possible to identify a set of behaviors implemented by the director, which are facilitators of the implementation of an instructional leadership.



Índice

Introdução.....	1
Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1. ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO	7
1.1. As características da organização escolar.....	7
1.2. Especificidade da organização escolar	10
2. A ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EM PORTUGAL	15
2.1. Autogestão	16
2.2. Normalização: Regresso do Controlo e da Gestão Democrática	17
2.3. O Desencanto: Reformas da Educação e da Administração em meados dos anos 80.	18
2.4. De 1998 a 2008: A Gestão das Escolas Portuguesas	18
2.5. A mudança de Paradigma: O Decreto-Lei nº 75/2008.....	19
2.5.1. Regime de Autonomia:.....	21
2.5.2. Regime de Administração e Gestão	23
2.6. O Diretor e a(s) Liderança(s)	26
3. LIDERANÇA	31
3.1. Conceito de Liderança.....	32
3.2. Liderança Instrucional	34
3.2. Liderança Transformacional.....	39
3.4. Liderança Distribuída.....	43
5.4. Liderança Moral	46
Parte II – ESTUDO EMPÍRICO.....	49
4. METODOLOGIA.....	51
4.1. Objetivos da investigação:	51
4.2. Questões da investigação:	51
4.3. Hipóteses de investigação:.....	52
4.4. Objetivos a alcançar:	52
4.5. A opção por um estudo qualitativo e quantitativo	52
4.6. A opção pelo Estudo de Caso	54
4.7. Caracterização do Agrupamento:	55



4.8. As Técnicas de Recolha de Dados:	55
4.8.1 Entrevistas	56
4.8.2. Questionários	59
4.8.3. Análise de Conteúdo	62
5. ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS.....	67
5.1.Estrutura os objetivos da escola	68
5.2. Comunica os objetivos da escola	71
5.3. Supervisiona e avalia a instrução	74
5.4. Coordenação do Currículo	77
5.5. Monitoriza o progresso dos estudantes.....	80
5.6. Protege o tempo instrucional.....	84
5.7. Mantém alta visibilidade.....	87
5.8. Fornece incentivos aos professores	91
5.9. Promove o desenvolvimento profissional.....	94
5.10. Fornece incentivos para a aprendizagem	97
5.11. Reflexões finais.....	101
Conclusões	105
BIBLIOGRAFIA	109
ANEXOS	121



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I – Quadro concetual da liderança instrucional	54
---	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I – Estrutura os objetivos da escola	61
Quadro II – Comunica os objetivos da escola	64
Quadro III – Supervisiona e avalia a instrução	67
Quadro IV – Coordenação do curriculum	70
Quadro V – Monitoriza o progresso dos estudantes	73
Quadro VI – Protege o tempo instrucional	77
Quadro VII – Mantém alta visibilidade	80
Quadro VIII – Fornece incentivos aos professores	84
Quadro IX – Promove desenvolvimento profissional	87
Quadro X – Fornece incentivos para a aprendizagem	90
Quadro XI – Quadro resumo das médias das dimensões e funções de liderança instrucional	92



ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico I – Funções da liderança instrucional (médias)

93



Introdução

A alteração ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão, introduzida com o Decreto-Lei n.º 75/2008, vem reforçar as lideranças na escola, na medida em que cria a figura do diretor, configurando um órgão unipessoal, responsável pela gestão administrativa, financeira e pedagógica.

A melhoria do ensino é um dos aspetos que concentrou as atenções dos responsáveis governamentais, pois pretende-se melhorar em termos de eficácia e eficiência, os resultados deste serviço público. Esta valorização atribuída aos resultados escolares promove a necessidade de se adequarem determinados modelos de liderança que se concentram nos aspetos diretamente relacionados com o processo ensino e aprendizagem. Desta forma, este trabalho centra-se no estudo da liderança escolar, nomeadamente no modelo instrucional, e no papel do diretor na implementação das suas funções instrucionais. Este tem ao seu dispor poder, meios, instrumentos de avaliação, contactos privilegiados que permitem fortalecer e consolidar a sua posição. Um cargo de direção é um pré-requisito para que alguém se possa afirmar e reforçar como líder, assumindo um papel fundamental no processo de mudança pois pode, de uma forma indireta, contribuir para construir o contexto para melhorar as condições de trabalho na sala de aula.

Formulação do problema de investigação

Desde logo se constituíram como questões orientadoras para a nossa investigação, a vontade de averiguar:

- Quais as funções e comportamentos realizados pelo diretor que facilitam a liderança instrucional?
- Em que medida o diretor apoia os professores no processo de ensino e aprendizagem?
- De que forma o diretor promove o desenvolvimento profissional dos professores?
- Quais as perceções que os professores manifestam relativamente aos comportamentos do diretor, associados às funções da liderança instrucional?
- Qual a perceção que o diretor assume relativamente aos seus comportamentos, associados às funções da liderança instrucional?



- Existem diferenças entre as perceções do professor e a do diretor relativamente aos comportamentos instrucionais?

Desta forma podemos colocar as seguintes hipóteses de investigação:

- As últimas alterações no regime de gestão das escolas promoveram a necessidade de implementar uma liderança focada nos resultados escolares (liderança instrucional);
- No sentido de promover uma maior responsabilização de toda a comunidade docente pelos resultados escolares, o diretor teve necessidade de melhorar o desempenho dos professores, promovendo o seu desenvolvimento profissional;
- A responsabilização, isto é, a prestação de contas promove o aparecimento da monitorização do desempenho docente – supervisão – enquanto prática promotora de melhorias de desempenho docente e dos resultados escolares;
- A crescente complexidade e responsabilização dos fenómenos educativos, promove a necessidade de distribuir inúmeras tarefas relacionadas com a tomada de decisões (instrucionais).

Identificámos ainda alguns objetivos a alcançar com a nossa investigação:

- Verificar o grau em que o diretor implementou o modelo de liderança instrucional;
- Identificar as funções da liderança instrucional mais valorizadas pelo diretor e as suas repercussões na dinâmica da escola;
- Reconhecer o tipo de valorização atribuída à monitorização feita aos resultados escolares;
- Identificar a importância atribuída ao desenvolvimento profissional dos professores;
- Perceber qual o papel dos órgãos de gestão intermédia (coordenadores de departamento) e dos professores nos processos de liderança instrucional.

Estratégias e opções metodológicas

Uma das principais razões pelas quais optamos por um estudo qualitativo e quantitativo prende-se com o facto de necessitarmos da maior quantidade de informação possível, proveniente de diversos atores da comunidade educativa, tendo em vista a inclusão de várias perspetivas. No sentido de diversificar e enriquecer o tipo de informação recolhida, demos especial atenção a dois aspetos: protocolo de triangulação dos dados e protocolo de triangulação metodológica.



Organização do trabalho

No sentido de se proceder ao estudo na primeira parte do trabalho, elaborámos um enquadramento teórico do tema, no sentido de delimitarmos a revisão da literatura que permita descrever os conceitos fundamentais para a compreensão dos aspetos instrucionais da liderança educacional. Assim no primeiro capítulo abordamos a questão das organizações destacando a especificidade da organização escolar. No segundo capítulo fazemos uma incursão na administração e a gestão educacional em Portugal desde o 25 de Abril de 1974 aos nossos dias efetuando uma paragem mais prolongada no Decreto-Lei n.º 75/2008, pois este define o enquadramento legal no momento de realização do nosso estudo empírico. Já no terceiro capítulo aprofundamos o conceito de liderança educacional focalizando a nossa atenção nos modelos instrucional, transformacional, distribuído e moral. Na segunda parte do nosso trabalho apresentamos os aspetos de carácter metodológico. Assim no quarto capítulo descrevemos a metodologia adotada na investigação, pormenorizando os aspetos de envolvem o acesso à escola estudada bem como uma breve caracterização do contexto, e por outro lado justificamos as opções metodológicas adotadas. Por fim, no sexto capítulo é feita a apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos no trabalho de campo e uma reflexão final.

Terminamos com um conjunto de conclusões e sugestões de melhoria para um aprofundamento do estudo.





Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO





1. ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

1.1. As características da organização escolar

A escola assume uma grande importância na medida em que é responsável pela formação e educação das crianças e jovens de qualquer sociedade. Como afirma Sergiovanni "Entre as organizações sociais, as escolas têm funções particularmente importantes a desempenhar" (2000: 17) e para González, "considerada como organização constitui um contexto chave para o desenvolvimento do currículo, a aprendizagem dos alunos e a atividade docente realizada pelos professores" (2003: 25).

Para concretizar esses objetivos terá que assumir uma determinada forma de se organizar e de acordo com Ventura, as organizações são "conjuntos de pessoas que, num meio ambiente, realizam tarefas de forma desejavelmente articulada e controlada, mobilizando eficazmente recursos sob a orientação de uma liderança unipessoal ou colegial, para atingir determinados objetivos" (2008: 1). Para Hampton "uma organização é uma combinação intencional de pessoas e de tecnologia para atingir um determinado objetivo", envolvidas num meio ambiente (1992: 7) e na mesma direção segue Etzioni ao afirmar que "as organizações são unidades sociais que procuram atingir objetivos específicos (...)" (1994: 7).

Na opinião de Muñoz e Roman (1989), as organizações têm na sua constituição alguns elementos particulares. Na sua composição integram-se indivíduos e grupos orientados para objetivos e fins, assumindo diferentes funções com uma coordenação racional e intencional contínua através do tempo.

De acordo com Barrio (1988), na escola como organização, é possível identificar algumas características, tais como: grupo de pessoas, finalidade explícita, divisão de trabalho, pretensão de racionalidade e ação eficaz, regulação de competências de cada membro, hierarquia de funções, ordenação das relações interpessoais, estrutura independente dos indivíduos concretos, redução da incerteza e possibilidade de prever os comportamentos humanos. As condições organizativas da escola funcionam como um palco onde se estabelecem e se implementam os processos curriculares e de ensino, fatores que exercem uma influência decisiva para a atividade docente dos professores e consequentemente para a aprendizagem dos alunos (González, 2003: 25). De acordo com esta autora a escola é constituída por cinco dimensões:

- a) Dimensão estrutura: refere-se ao modo como a escola se organiza, isto é, como os seus elementos se articulam formalmente, onde podemos destacar: os papéis



- desempenhados, as unidades organizativas (e.g. departamentos); mecanismos existentes (e.g. para a tomada de decisões, comunicação, etc.); a estrutura das tarefas (ratio professor aluno, horários); e a estrutura física e infraestruturas (espaços, materiais);
- b) Dimensão relacional: tem a ver com a rede de relações (formais e não formais) que se estabelecem entre os vários intervenientes;
 - c) Dimensão processos: Todos os processos que se prendem com o desenvolvimento curricular e do processo ensino e aprendizagem assumem maior centralidade na medida em que são as funções mais importantes da escola, permitindo uma melhor coordenação e coerência das tarefas escolares;
 - d) Dimensão cultura: Tem a ver com os valores e crenças que a comunidade educativa e determinados grupos mantêm. Apesar de alguns valores e princípios se encontrarem visíveis e registados nos documentos orientadores, uma grande percentagem não se encontra explícita, sem que por isso, perca a sua capacidade de influência;
 - e) Dimensão ambiente: na medida em que a escola mantém uma relação constante com o meio que a rodeia, numa complexa rede de relações sociais, económicas e culturais. A escola é assim condicionada pelas exigências, necessidades e expectativas provenientes do exterior (González, 2003). Na opinião de Hargreaves e Fullan (1998) os diretores são os vigilantes e intermediários das suas escolas na medida em que ligam o meio circundante ao que é importante para os alunos.

Em suma: a concretização dos processos de aprendizagem é influenciada pelas características das diferentes dimensões, pela valorização atribuída a cada uma delas e pelas relações que se estabelecem entre elas.

Podemos assim verificar que o que define

“la organización escolar, por tanto, es no solo su estructura formal, sino también el como se utiliza realmente esta, qué relaciones se potenciam y desarrollan entre sus miembros; como se abordan y llevan a cabo los procesos organizativos, qué valores se cultivam y expressam en la práctica cotidiana del centro, qué relaciones, cómo y por qué se mantienen con la comunidad y el entorno, y cómo todo ello contribuye o dificulta el desarrollo de procesos educativos ricos y valiosos para los alumnos” (González, 2003: 32).

Na perspetiva de Formosinho (1977), a escola é uma organização na medida em as estruturas características das organizações se manifestam em si, a saber: é intencionalmente construída com fins específicos (e.g. transmissão de património cultural) existindo divisão do trabalho (e.g. por níveis de ensino, por funções, etc.), divisão do poder (e.g. diferentes níveis e



tipos de centros de poder) e possibilidade de substituição do pessoal. Considera assim a escola como uma organização que tem finalidades, e para as concretizar usa um número variável de meios e processos designados como tecnologias. É ainda estruturada, isto é, os seus membros estão dispostos em serviços com determinadas relações, coexistindo relações de poder com padrões de autoridade diferentes. Para o mesmo autor (1985) a escola é uma organização específica de educação formal que baseia a sua relação no contacto direto realizado de forma sistemática, sequencial e, geralmente, certificada com um título ou grau. Estas características singulares colocam alguns problemas específicos, tais como:

- Preocupações com problemas curriculares de conteúdos e métodos de ensino devido à sistematicidade e sequencialidade;
- Necessidade de criação de normas e regras de convivência devido ao contacto direto;
- Problemas de socialização na comunidade devido ao contacto pessoal prolongado.

No sentido de melhor estudar os problemas organizacionais da escola, Pérez (2006), considera que as escolas podem ser perspetivadas de acordo com três paradigmas:

- 1) Paradigma científico-racional: a escola é estudada como uma organização racional que pretende alcançar algumas metas (e.g. melhorar o rendimento) na qual a competência dos professores é o elemento chave, na qual a hierarquização e a especialização são valorizadas para melhorar os resultados e as relações humanas, os valores e as atitudes não menosprezadas;
- 2) Paradigma hermenêutico-simbólico: nesta perspetiva a construção social baseia-se nos símbolos e significados partilhados, nos quais se cruzam diversas interpretações das ações que vão permitindo múltiplas “construções”. Pretende-se compreender como os membros da comunidade educativa atribuem um significado a tudo o que fazem;
- 3) Paradigma crítico ou político: distingue a existência de uma estrutura superficial e visível (que é considerada oficial) e uma estrutura profunda (latente e complexa) que nem sempre coincidem, promovendo a ocorrência de confrontos ou conflitos.

Bolman e Deal (2003) consideram que na escola, como organização, se cruzam quatro tipos de enquadramento ou estruturas diferentes. No enquadramento político destacam-se os limites da autoridade e a inevitabilidade dos recursos serem, na maioria das vezes, escassos para satisfazerem todos os pedidos. As escolas e as salas de aula são arenas onde os indivíduos e os grupos disputam o poder. Os objetivos emergem mais a partir de um processo de negociação e “regateio” (Bush, 2006) entre interesses competitivos de diferentes grupos de poder do que fruto



de um processo de análise racional. Os conflitos fazem parte do quotidiano e podem ser uma fonte constante de energia e melhoria, a partir do momento em que se conhece a forma de lidar com os mesmos.

De acordo com o enquadramento dos recursos humanos a importância da satisfação das necessidades dos vários intervenientes é valorizada. Mostrar a nossa preocupação pelos outros e facultar oportunidades para a participação e envolvimento nos processos de decisão são formas de recrutar o compromisso e participação dos professores.

Relativamente ao enquadramento estrutural é valorizada a produtividade e considera-se que as escolas melhoram o seu funcionamento quando os objetivos e as regras são claras e, quando os esforços dos indivíduos estão coordenados através da autoridade e da responsabilização.

Por fim, no enquadramento simbólico a atenção é focada na cultura, significados, crenças e fé. Como qualquer grupo humano também a escola cria símbolos para cultivar o compromisso, esperança e lealdade. Os símbolos governam o comportamento através da partilha de valores, acordos formais e entendimentos implícitos.

Podemos assim considerar que, a escola como organização deve ser compreendida de acordo com os diferentes enquadramentos na medida em que podem coexistir em simultâneo, podendo em algumas situações específicas, e de forma alternada, emergirem mais uns em detrimento de outros.

Para Pérez, esta coexistência assume grande importância pois é

“... un error analizar la comunidad educativa a partir de un enfoque. La complejidad de los fenómenos educativos invita a adoptar diversas perspectivas o, si se prefiere, una perspectiva integradora que dé cuenta todo lo amplia y profundamente que se pueda de la realidad humana” (2006: 55).

1.2. Especificidade da organização escolar

Para Costa, “a escola, enquanto organização, constitui seguramente uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos” (2003: 7).

Na opinião de Ghilard e Sallvarossa, a escola e a organização industrial não pertencem à mesma “família” (1983: 40). Consideram que (1) os objetivos não são tão facilmente e claramente definidos quando comparados com a organização industrial dificultando a escolha dos modelos



organizativos e a análise da sua eficácia; (2) o processo de produção da escola diz respeito a pessoas valorizando-se, na estrutura formal da organização, as relações interpessoais; (3) os gestores e os professores possuem uma formação semelhante tornando difícil o estabelecimento de relações hierárquicas; (4) o resultado final não pode ser avaliado numa perspetiva quantitativa e (5) a escola depende de uma forma significativa do envolvimento, pois são os valores e as expectativas sociais que influenciam a atividade da escola.

No entendimento de Brito, “a escola é uma complexa empresa cujo produto a obter nos parece claro: o sucesso escolar educativo dos alunos. Sendo este o produto, o cliente será o aluno, e os trabalhadores serão os professores, funcionários auxiliares e administrativos” (1998: 8). Considera ainda que possui três áreas de gestão essenciais, a saber: a área pedagógica/didática, a área funcional e dos espaços e a área administrativo/financeira. De acordo com a sua perspetiva será o desenvolvimento equilibrado das três vertentes a melhor orientação, mas a mais difícil de concretizar.

O trabalho de administração de uma escola é diferente em aspetos essenciais, do trabalho de administração noutros contextos (Greenfield Jr., 2000: 259). Este mesmo autor considera a escola como um sistema aberto com três condições que lhe dão a sua forma singular, a saber: (1) o carácter moral da escola como instituição e que Sergiovanni considera igualmente “a administração escolar é uma ciência ética preocupada com bons e maus procedimentos, bons ou maus meios e bons ou maus fins” (2004: 172), (2) a presença na escola duma mão-de-obra docente altamente qualificada, autónoma e permanente e (3) um ambiente escolar caracterizado por ameaças contínuas e imprevistas à sua estabilidade (idem: 258).

De acordo com Gonzaléz (2003), as escolas apresentam algumas características que as distinguem de outro tipo de organizações. Assim considera que as metas são formuladas de forma vaga e ambígua. Bush (1986) coincide com esta afirmação pois afirma que os objetivos das instituições educativas são mais difíceis de definir e entende que é difícil avaliar o seu grau de concretização. Por outro lado, Barrio (1988, considera que os elementos da organização escolar não valorizam as exigências individuais em benefício das metas comuns do grupo. Esta conduta, difícil de conseguir em qualquer organização, é especialmente relevante na escola, pelo tipo de clientes e pela indeterminação dos objetivos. Bush considera ainda que a presença dos alunos coloca ainda maior ambiguidade na organização escolar, pois estes não podem ser “processados, programados e manipulados” e que o processo de aprendizagem se alicerça em relações pessoais com as suas idiossincrasias que incrementam o problema de avaliação da concretização dos objetivos (idem: 6). No mesmo sentido Brito considera que ao referir-se à escola, a matéria-prima



é de natureza bastante diferente e “É pela diferença entre as matérias-primas e na especificidade daquela que diremos que a escola é a empresa mais complexa e difícil de gerir, dado que o produto a obter é difícil de qualificar, quantificar, pesar, medir (...)” (1998: 8).

Por outro lado, a escola é entendida como um sistema debilmente articulado (Bush, 1986, 2006; González, 2003a; Weick, 1989). Este funcionamento da escola, de acordo com Bush (2006), assenta no seu funcionamento baseado na divisão por departamentos (com uma coerência baseada em valores e objetivos comuns) que pode promover alguma fragmentação no relacionamento inter-grupos. Apesar de alguma abertura e recetividade, este funcionamento mantém a sua identidade e a sua distância em relação aos outros grupos, sendo esta aproximação circunstancial e efémera. O mesmo autor considera ainda que a escola é uma organização fragmentada e que o processo de decisão é altamente influenciado pelos grupos externos tais como os políticos, pais e outros grupos de pressão. Como afirma Sergiovanni, “as escolas têm igualmente de dar resposta às realidades políticas singulares que enfrentam” (2000: 172), na medida em que a escola tem que respeitar os interesses dos diversos intervenientes, desde os pais aos alunos bem como as empresas ou o poder político. Bush considera que no interior da instituição que existem muitos pontos de decisão promovendo a fragmentação que dificulta a localização dos órgãos de decisão e gestão (1986: 6-7).

González entende que a justificação para esta débil articulação se prende com (1) inexistência de uma tecnologia capaz de ligar toda a organização e (2) as posições de autoridade são frágeis, de forma que é complexo manter ligada e coordenada a organização escolar através de mecanismos de ligação vertical (e.g. regras escritas, diretrizes, etc.) (2003: 36). A tecnologia é entendida como o conjunto de “processos utilizados sistematicamente pela organização para levar a cabo a sua função” (idem: 34); é igualmente considerada pela autora como um aspeto diferenciador da escola como organização. Para além da ambiguidade e subjetividade das metas e dos objetivos, também a forma de os atingir apresenta as mesmas características, ou seja, existem diversos processos de ensino e aprendizagem, não existindo estratégias e procedimentos específicos predeterminados.

Outro aspeto relevante que diferencia a escola prende-se com as relações estabelecidas. González (2003) considera que estas têm por base muitos e variados agentes que mudam com alguma rapidez de ano para ano e, por outro lado, os diversos intervenientes têm graus de envolvimento e responsabilidade diferentes. Destaca ainda que as relações profissionais no desempenho da função docente são realizadas de forma individual e isolada, não promovendo a troca de experiências relativas a conteúdos do processo de ensino, sendo por isso destacado o



que Pruaño designa como o “carácter celular do traballo docente” (2003: 159). Hargreaves considera que se a maior parte dos profesores de uma escola prefere a solidão, isso poderá ser um indicador de que “existe no sistema um problema de individualismo, entendido enquanto fuga a relações de trabalho consideradas ameaçadoras, desagradáveis e pouco compensadoras” (1994: 204). No entanto, se os professores preferem a solidão durante curtos espaços de tempo, ou só alguns professores adotam esta posição, a direção deverá aceitar esta postura. Para Brito a escola como organização é perspectivada como uma “...entidade social complexa onde se inter-relacionam várias estruturas e múltiplos intervenientes: alunos, pessoal docente, pessoal não docente, pais e comunidade em geral...” (1994: 12). Assim concordamos com González ao considerar que

“ (...) el centro escolar es una organización compleja, en la que se lleva a cabo una tarea saturada de componentes valorativos y éticos que no puede ser realizada de modo mecánico, y que está constituida por personas que se relacionan entre si de múltiples maneras.”(2003: 37).

Como afirma Pérez, na escola encontramos uma atividade interna substancial onde são visíveis “...relações, ações, normas, costumes, processos, funções, atitudes, valores e um conjunto infundável de aspetos que nos permitem afirmar que têm vida” (2006: 52).

De forma a concluir, gostaríamos de utilizar as palavras de Lima na medida em que sumariza as características da escola que a diferenciam das restantes organizações:

“É o caso dos objetivos quase sempre considerados mais difíceis de definir, e em todo o caso menos consensuais, que os objetivos das organizações industriais; a existência de uma matéria-prima humana que conferirá à escola um carácter especial; o facto de os gestores escolares terem, em geral, o mesmo background profissional e partilharem os mesmos valores que os professores; a impossibilidade de submeter o funcionamento da escola a critérios de tipo económico; o carácter compulsivo da escola para os alunos de certas idades e a ambiguidade do seu estatuto (membros, clientes, beneficiários?...) (1991: 49).





2. A ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EM PORTUGAL

“Os fenómenos sociais, nos quais se incluem os educativos, ocorrem num tempo histórico e numa época específica, sofrendo a influência dessas características e da evolução histórica que as gerou, são determinados por uma multiplicidade de elementos encadeados e são construídos e interpretados, quer pelo sujeito que os vivencia, quer pelo sujeito que os analisa.” (Delgado e Martins, 2002: 7)

A ditadura implementada a partir de 1926 e, logo de seguida, o regime do Estado Novo instaurado em 1933, colocava Portugal num ambiente de repressão e domínio que se sentia igualmente na escola (Ventura et al. 2006). Este era um meio para que o poder instituído exercesse o domínio político e ideológico no sentido de difundir os valores defendidos pelo regime fundado numa ideologia nacionalista baseado na “trindade” Deus, Pátria e Família (Stoer, 1986: 77).

O Decreto-Lei nº 513/73, de 10 de Outubro, permitia a autonomia administrativa mas exigia a superintendência a exercer pela Direcção-Geral da Administração Escolar (Delgado e Martins, 2002). Este regia as estruturas administrativas dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário sendo a autonomia administrativa limitada à superintendência exercida pela Direcção Geral da Administração. Os órgãos de direcção administrativa dos estabelecimentos são o diretor/reitor e o conselho administrativo tendo este na sua composição o diretor ou reitor como presidente, dois vogais em que um deles seria um professor do quadro o qual, depois de ouvido o presidente, era designado pelo Diretor-Geral da Administração Escolar e o outro vogal, o chefe da secretaria, que assumia as funções de secretário do conselho administrativo.

O domínio político e ideológico na escola era representado pela gestão repressiva feita por diretores e reitores, sendo estes nomeados em função de critérios de confiança política.

Em 1964, publicava-se o *Relatório do Projeto Regional do Mediterrâneo* em colaboração com a OCDE que indica vários problemas e limitações no sistema político português. A partir desse momento assistimos a uma tentativa de mudança implementada pela reforma de Veiga Simão. Esta veio alertar para o papel que a educação pode ter na modernização do país pois a educação deixava de ser uma forma de difusão dos ideais do regime e passa a estar ao “serviço do desenvolvimento” (Stoer, 1986: 80-82).



2.1. Autogestão

Depois da revolução de 25 de Abril de 1974, ocorreram acontecimentos e mudanças com um carácter muito importante que promovem alterações na sua vida interna e no sistema educativo. Como nos vários sectores, também na escola, se registaram episódios de conquista da autonomia e poder de decisão. O Decreto-Lei n.º 176/74 de 29 de Abril exonera as autoridades académicas nomeadas pelo governo de Marcelo Caetano. Os reitores e diretores nomeados pelo regime são afastados e onde os interesses do pessoal docente, não docente e alunos convergem, dão origem às comissões de gestão, as quais consistiam em assembleias para eleger órgãos coletivos e colegiais. Delgado e Martins consideram-nas como o “embrião da verdadeira participação democrática na administração e gestão das escolas portuguesas” (2002: 15). Na primeira fase compreendida entre 1974-1976, designada por período de autogestão, o poder está no interior das escolas, sendo considerado por Lima (2008: 10), como o primeiro ensaio de autonomia, pois a realização de assembleias permitia a discussão de vários assuntos e a tomada de decisões (e.g. estabelecimento de regras de comportamento, discussão de opções curriculares, métodos didáticos ou adoção de manuais).

A publicação do Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de Maio, é uma tentativa de normalizar o sistema, *como* afirma Lima (1991: 231), na medida em que a administração central, ao ser surpreendida, vai responder por reação dando cobertura legal, legislando *a posteriori* as situações que já estavam implementadas, ou seja, pretende-se legislar o processo de eleição e regulamentar o funcionamento das comissões de gestão (Delgado e Martins, 2002). Nos finais de 1974, eram visíveis nas escolas várias formas de organização com diferentes graus de autonomia em relação ao Ministério da Educação.

No sentido de consolidar o domínio legal sobre a realidade escolar, o Ministério da Educação promulga o Decreto-Lei nº 735-A/74 (com carácter experimental e de revisão obrigatória até ao final do ano seguinte), em que se substituíam a Comissão de Gestão pelo Conselho Diretivo, ou seja, tendo em vista não só formalizar e condicionar os modelos de participação democrático estabelecendo regras específicas onde se destaca a elegibilidade (não podia ser eleita qualquer pessoa com desempenho de cargos no anterior regime) e a colegialidade (o conselho diretivo era constituído por membros do pessoal docente, alunos, pessoal administrativo e auxiliar do estabelecimento), como também, permitir a existência de assembleias e plenários sem o carácter vinculativo das suas decisões. Foi ainda legislado o modelo de gestão único com três órgãos (conselho diretivo, pedagógico e administrativo). De acordo com



Lima (2008: 11), este diploma legal foi ignorado na maioria das escolas, onde as assembleias continuavam a decorrer e a substituir o conselho pedagógico.

2.2. Normalização: Regresso do Controlo e da Gestão Democrática

Em 1976, é publicado o Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro, conhecido como “Decreto da Gestão de Sottomayor Cardia” em que se regulam as atividades e funções da escola, valorizando novamente o carácter centralizador e normalizador, sendo este período designado por Dias (2008) por “recentralização política”. Se por um lado, se assumia que no período de autogestão se destruíram as estruturas antigas, por outro lado, desapareceu a disciplina necessária para o regular funcionamento do sistema educativo, na medida em que não se cumpriu o Decreto-Lei 735-A/74. De acordo com a nova legislação, necessária para responsabilizar todos os intervenientes, as escolas tinham três órgãos de gestão: o conselho diretivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Na composição do Conselho Diretivo estavam 3 a 5 professores, 2 representantes dos alunos (nas escolas secundárias) e um representante do pessoal não docente. Mais tarde através da portaria nº 677/77 de 4 de Novembro de 1977, são definidas com um carácter mais pormenorizado, as funções do Conselho Diretivo.

De acordo com Lima (1991: 262) está patente neste enquadramento legal a redução da autonomia das escolas, bem visível no facto da direção pedagógica se localizar no Ministério da Educação já que os normativos por este emanados regulamentavam a maioria das situações (e.g. currículo, avaliação, programas, critérios de constituição de turmas, etc.). Esta subordinação das escolas ao poder central, seria de acordo com o mesmo autor, fortalecida pelo facto da divisão tripartida de poderes, ao fragmentar o poder, enfraquece-lo. Para além de tudo o que foi dito, concordamos com Delgado e Martins (2002), ao referirem a influência da Constituição da República Portuguesa, na qual a ideia de participação aparece associada também na área da gestão democrática das escolas. Como ficou bem patente estamos perante um modelo participativo (em contraste com os modelos autocráticos), que têm por objetivo uma maior distribuição do poder e da autoridade pela organização. As exigências democráticas que incentivavam e enquadravam a participação dos membros da escola nos órgãos de direção e gestão, promoveram uma dimensão participativa que é operacionalizada pelas eleições e pelos órgãos colegiais de decisão (conselho diretivo, conselho pedagógico, etc.). Para Dias, o decreto 769/76 caracterizava-se por ser um modelo com inúmeras contradições, pois se, por um lado



ratificava formalmente o respeito pelos princípios de democraticidade e participação visíveis na eleição e no carácter colegial dos órgãos diretivos da escola, por outro estes são esvaziados da sua capacidade deliberativa que os coloca como meros “executores de diretrizes e políticas alheias”, isto é, do poder central (2008: 35).

2.3. O Desencanto: Reformas da Educação e da Administração em meados dos anos 80.

A 14 de Outubro de 1986 é promulgada a Lei de Bases do Sistema Educativa (Lei nº 48/86), a qual já preconiza uma maior autonomia para as escolas bem como a descentralização das decisões e procedimentos no sistema educativo, dando ênfase ao maior envolvimento da comunidade.

Em 1991, com o Decreto-Lei 172/91, de 10 de Maio, estamos perante uma tentativa de alteração do *status quo*. De entre as principais modificações podemos salientar a introdução do diretor executivo, isto é, um órgão de gestão unipessoal. Este era recrutado pelo conselho de escola através de um concurso público. Este órgão constituído por professores (50% do total de membros da comunidade) era presidido por um professor eleito. O Conselho de Escola seria o principal órgão de gestão da escola assumindo o seu presidente grande importância. Relativamente ao perfil do diretor executivo, este está igualmente bem definido no diploma legal. Desta forma deveria ser um professor profissionalizado, com experiência de ensino e com formação específica na área da gestão escolar, podendo fazer parte do quadro de outra escola. A duração do contrato seria de 4 anos e teria que prestar contas ao conselho de escola. A sua aplicação foi limitada a título experimental a 50 escolas, tendo sido muito contestado pois iria alterar o conceito de eleição democrática e colegial dos órgãos de gestão conquistado após a revolução de 1974.

2.4. De 1998 a 2008: A Gestão das Escolas Portuguesas

O Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio (com as alterações introduzidas pela lei 24/99, de 22 de Abril) preconizava 4 órgãos de administração e gestão, a saber: a assembleia, o conselho executivo ou diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. A assembleia de escola



era o topo da estrutura organizacional, sendo responsável pela definição das linhas orientadoras para as atividades da escola. Era um órgão colegial, onde eram visíveis os princípios da participação e democraticidade pois integra na sua constituição todos os elementos relacionados com a ação educativa da escola. Assim, devia ter no seu seio representantes do pessoal docente, dos encarregados de educação, dos discentes (no ensino secundário), da autarquia e representantes de atividades de índole cultural, artística, científica, ambiental e económica. O presidente da assembleia era eleito pelos membros da mesma, sendo necessário que fosse docente da escola. De entre as várias competências podemos destacar a aprovação do projeto educativo e o acompanhamento e avaliação da sua execução, a aprovação do regulamento interno e dos contratos de autonomia.

Relativamente à escolha do conselho executivo ou do diretor, a maioria das escolas optou pela primeira escolha, dando um sinal claro da aceitação do *status quo*, isto é, da manutenção de um órgão colegial onde o seu presidente se pode considerar como um *primus inter pares*, na medida que a gestão se mantinha num conjunto de professores (um presidente e dois vice-presidentes) escolhidos pelos colegas (integrados num conselho eleitoral composto maioritariamente por professores). Resta ainda fazer referência ao facto de algumas competências do conselho executivo necessitarem da aprovação da assembleia de escola, sendo de destacar a elaboração do regulamento interno, do plano de atividades e a celebração dos contratos de autonomia.

2.5. A mudança de Paradigma: O Decreto-Lei nº 75/2008

Este novo diploma legal, entre outras alterações, aumenta a representação externa e não coloca o pessoal docente em maioria no principal órgão de direção estratégica, o conselho geral, responsável pela seleção, eleição e destituição do diretor.

De acordo com o preâmbulo do Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de Abril, “O programa do XVII Governo Constitucional identificou a necessidade de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão de escolas no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes”(DL 75/2008: 2341).

A introdução de alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar prende-se com três objetivos:



- 1) Reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino. Desta forma “(...) torna-se necessário assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efetiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na atividade e vida da escola” (DL 75/2008: 2342). Surge assim o Conselho Geral, novo órgão colegial de direção, que tem a representação do pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação, dos alunos no caso do ensino secundário, as autarquias e da comunidade local podendo estar representadas instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas. Cabe a este órgão “a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projeto educativo e plano de atividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de atividades)” (DL 75/2008: 2344). É ainda confiado a este órgão a capacidade de eleger e destituir o diretor. Por outro lado, no sentido de se respeitar a participação de todos os interessados não é possível que qualquer dos grupos representados possa deter a maioria dos lugares. Assim todos os interessados devem estar representados e os corpos representados dos profissionais que exercem a sua atividade na escola (pessoal docente e não docente) não podem deter a maioria dos lugares do conselho. De acordo com o n.º 3 do artigo 12.º, “o número de representantes do pessoal docente e não docente, no seu conjunto, não pode ser superior a 50% da totalidade dos membros do conselho geral.
- 2) Por outro lado, pretendem-se reforçar as lideranças nas escolas, sendo necessário “criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo e executar localmente as medidas de política educativa” (DL 75/2008: 2342). É assim criado o cargo de diretor, coadjuvado por um subdiretor e um número variável de adjuntos (de acordo com o número de alunos), configurando um órgão unipessoal. É o responsável pela gestão administrativa, financeira e pedagógica, pois acumula as funções de presidente do conselho pedagógico e administrativo. Deve ser recrutado de entre os docentes do ensino público ou particular e cooperativo, qualificado para o exercício das funções pela formação adquirida ou pela experiência na administração e gestão escolar. Para reforçar a sua liderança e melhorar a eficácia é conferido ao diretor a capacidade de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares.



- 3) O novo enquadramento jurídico de autonomia, administração e gestão escolar, pretende-se ainda reforçar a autonomia das escolas que está condicionada pela maior prestação de contas, pois “a uma maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade”. A prestação de contas é feita de forma mais direta pela “(...) participação determinante dos interessados e da comunidade no órgão de direção estratégica e na escolha do diretor; e por outro lado, pelo desenvolvimento de um sistema de autoavaliação e avaliação externa” (DL 75/2008: 2342). Como se afirma no preâmbulo do decreto mencionado, a autonomia exprime-se na escola pela possibilidade da sua auto-organização. Assim a legislação obriga à criação de algumas estruturas de coordenação de primeiro nível, isto é, departamentos curriculares com assento no conselho pedagógico e de representação de encarregados de educação e dos alunos (este último só no ensino secundário). A partir deste limite é dada liberdade à escola de criar as estruturas e de as fazer representar no conselho pedagógico (ainda que este tenha como máximo 15 membros¹). Relativamente à possibilidade de transferência de competências é mantido o princípio da contratualização da autonomia, sendo estabelecidos os princípios fundamentais de uma forma flexível e adiando os procedimentos administrativos para uma regulamentação a publicar. A transferência de competências e a avaliação externa da capacidade da escola para o seu exercício constitui o princípio fundamental.

2.5.1. Regime de Autonomia:

De acordo com o ponto 1 do artigo 8.º “A autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos”.

Está ainda implícito no texto que a autonomia seja implementada de forma gradual e sustentável, tendo sempre em conta que a uma maior autonomia está associada uma maior prestação de contas.

Os instrumentos do exercício da autonomia das escolas são os seguintes:

¹ Artigo 32.º do DL75/2008



- a) No “projeto educativo” está plasmada a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um período de três anos, onde estão explanados os princípios, os valores, as metas e as estratégias que se pretendem cumprir, como função educativa;
- b) No “regulamento Interno” está definido o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, e igualmente os direitos e deveres dos membros da comunidade educativa;
- c) “Planos anual e plurianual de atividades” são os documentos de planeamento onde, de acordo com o projeto educativo, estão definidos os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades, que procedem à identificação dos recursos necessários para a sua implementação;
- d) “Orçamento” consiste no documento em que estão previstas, de forma discriminada, as receitas e as despesas a realizar.

Para efeitos da respetiva prestação de contas, consideram-se ainda instrumentos de autonomia:

- a) “Relatório anual de atividades” onde se apresentam as atividades efetivamente realizadas e se identificam os recursos utilizados para a sua concretização;
- b) “Conta de gerência” que consiste no documento onde se relacionam as receitas obtidas e as despesas realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- c) “Relatório de autoavaliação” onde se identifica o grau de concretização dos objetivos fixados no projeto educativo, à avaliação das atividades realizadas, e da sua organização e gestão, nomeadamente o que concerne aos resultados escolares e prestação do serviço educativo.



2.5.2. Regime de Administração e Gestão

Neste Decreto-Lei estão previstos como órgãos de direção, administração e gestão: o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

Conselho Geral

O Conselho Geral é o órgão responsável pela direção estratégica da escola, definindo as linhas orientadoras da sua atividade e assegurando a participação e representação da comunidade educativa.

O regulamento interno de cada escola define o número de elementos que o constituem, sendo em número ímpar e não podendo ultrapassar os 21 elementos. É assegurada a participação de representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos², do município e da comunidade local³. O Diretor participa nas reuniões do Conselho Geral mas não tem direito a voto.

São competências do Conselho Geral:

- a) Eleger o respetivo presidente, de entre os seus membros, à exceção dos representantes dos alunos;
- b) Eleger o diretor, nos termos dos artigos 21.º a 23.º do presente decreto-lei;
- c) Aprovar o projeto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução;
- d) Aprovar o regulamento interno;
- e) Aprovar os planos anual e plurianual de atividades;
- f) Aprovar as propostas de contratos de autonomia;
- g) Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento.

Tem a faculdade de solicitar a todos os órgãos as informações necessárias para que de uma forma eficaz realizar o acompanhamento e a avaliação do agrupamento de escolas e ainda possui a possibilidade de emitir recomendações para o desenvolvimento do projeto educativo e cumprimento do plano anual de atividades. Pode ainda constituir de entre os seus membros uma comissão permanente com competências para acompanhar a atividade do agrupamento de escolas ou escola não agrupada. O mandato dos seus membros tem a duração de quatro anos com exceção dos representantes dos encarregados de educação e dos alunos (aplicável no ensino secundário) com a duração de dois anos.

² A participação dos alunos limita-se ao ensino secundário. No entanto nas escolas onde não esteja prevista a sua participação, o regulamento interno pode prever a sua participação sem direito a voto.

³ Instituições, organizações e actividades de carácter económico, social, cultural e científico.



O conselho geral reúne ordinariamente uma vez por trimestre e a título extraordinário quando convocado pelo presidente ou através de requerimento de um terço dos seus membros em efetividade ou, ainda, quando o diretor o solicite.

O presidente é eleito por maioria absoluta dos votos dos membros em efetividade de funções.

O Diretor

De acordo com o artigo 18.º, este é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial sendo coadjuvado por um subdiretor e por um a três adjuntos⁴. Este é eleito pelo conselho geral depois de se realizar um procedimento concursal em que podem ser opositores tanto os docentes dos quadros de nomeação definitiva do ensino público ou como professores profissionalizados com contrato por tempo indeterminado do ensino particular e cooperativo, com pelo menos cinco anos de serviço, em qualquer uma das situações. A qualificação para o exercício das funções de administração pode ser satisfeita quer porque sejam detentores de habilitação específica⁵, possuam pelo menos experiência correspondente a um mandato completo no exercício dos cargos de diretor ou adjunto do diretor, presidente ou vice-presidente do conselho executivo, diretor executivo ou adjunto do diretor executivo ou membros do conselho diretivo ou ainda pela experiência de pelo menos três anos como diretor ou diretor pedagógico de estabelecimento de ensino particular e cooperativo.

Compete ao diretor submeter à aprovação do conselho geral o projeto educativo elaborado pelo conselho pedagógico e, ainda, depois de ouvido o conselho pedagógico, compete-lhe:

- Elaborar e submeter à aprovação do conselho geral as alterações ao regulamento interno, o plano anual e plurianual de atividades, o relatório anual de atividades e as propostas de celebração de contratos de autonomia;
- São ainda competências da sua responsabilidade a definição do regime de funcionamento, a elaboração do projeto de orçamento de acordo com as linhas orientadoras do conselho geral, superintender na constituição das turmas, distribuição de serviço docente e não

⁴ O número de adjuntos é fixado em função das dimensões do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e da complexidade e diversidade da sua oferta educativa (níveis de ensino, ciclos de ensino e tipologias de cursos leccionados) (ver Despacho n.º9745/2009).

⁵ Nos termos das alíneas b) e c) do n.º1 do artigo 56.º do Estatuto da Carreira Docente.



docente, proceder à avaliação de desempenho docente, exercer o poder disciplinar em relação aos alunos, representar a escola e como já foi destacado neste texto, a autonomia pode refletir-se nesta capacidade de auto-organização que se operacionaliza na designação de coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar e dos coordenadores dos departamentos curriculares e diretores de turma.

Conselho Pedagógico

É o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. Presidido pelo diretor, a sua composição, com um limite de quinze membros, é estabelecida no regulamento interno tendo os seguintes princípios:

- a) Participação dos coordenadores dos departamentos curriculares;
- b) Participação das demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa, assegurando uma representação pluridisciplinar e das diferentes ofertas educativas;
- c) Representação dos pais e encarregados de educação e dos alunos, estes últimos apenas no caso do ensino secundário, nos termos do n.º2 do artigo 34.º (art.º 32, n.º1).

Assim a representação dos pais e encarregados de educação e dos alunos no conselho pedagógico é feito através de uma comissão especializada que participa num número restrito de competências. No regulamento interno podem ainda estar definidas as formas de participação dos serviços técnico-pedagógicos, fixar a forma de participação dos representantes dos pais e encarregados de educação quando não existam as associações que os possam designar. Os representantes dos alunos são eleitos anualmente pela assembleia de delegados de entre os seus membros.

De acordo com o art.º 33.º, as competências do Conselho Pedagógico passam pela elaboração da proposta do projeto educativo, do regulamento interno, plano anual, plano de formação, definição de critérios de acompanhamento pedagógico, pela adoção de manuais, pela definição de critérios para a elaboração de horários ou os requisitos para a contratação do pessoal docente e não docente.

Em termos do seu funcionamento, reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que seja convocado pelo seu presidente, a requerimento de um



terço dos seus membros em efetividade de funções ou sempre que um pedido do conselho geral ou do diretor o justifique.

Conselho Administrativo

O conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nos termos da legislação em vigor (art.º 36.º).

É composto pelo diretor, que o preside, o subdiretor ou um dos adjuntos do diretor designado para o efeito e o chefe dos serviços de administração escolar, ou quem o substitua.

Fazem parte das suas competências, sem prejuízo das que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno:

- a) Aprovar o projeto de orçamento anual, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;
- b) Elaborar o relatório de contas de gerência;
- c) Autorizar a realização de despesas e o respetivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira;
- d) Zelar pela atualização do cadastro patrimonial.

Em termos do seu funcionamento, reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que o presidente o convoque, por sua iniciativa ou a requerimento de um dos restantes membros.

2.6. O Diretor e a(s) Liderança(s)

A melhoria do ensino é um dos aspetos que mereceu bastante atenção por parte dos responsáveis governamentais. Pretende-se melhorar em termos de eficácia e eficiência, os resultados deste serviço público. Por este facto, o programa do XVII Governo Constitucional identificou a necessidade de proceder a uma revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas. Assim o Decreto-Lei nº75/2008 apresenta alguns objetivos estratégicos, sendo de destacar o reforço da liderança e autonomia das escolas.

As autoridades governamentais argumentam que estes objetivos serão alcançados através de algumas novidades relevantes introduzidas pela nova legislação, ou seja: a atribuição da função de gestor escolar a um diretor com competências alargadas, substituindo o anterior



órgão colegial, composto por professores e o aumento do poder discricionário das autoridades escolares, no que respeita à própria estrutura organizativa da escola.

A uma maior autonomia escolar atribuída às escolas e relevância atribuída aos resultados escolares promoveram a reconsideração da função dos líderes escolares. De acordo com Afonso (2009), a intenção de promover maior autonomia para os líderes escolares traduz a vontade de concretizar a “nova gestão pública” onde é valorizada a preocupação com a responsabilização, prestação de contas e nos resultados alcançados.

Partilhamos da opinião de Silva ao afirmar que “não existe qualquer dúvida quanto ao papel primaz do diretor no atual ordenamento jurídico da gestão escolar” (2010: 210). O diretor tem ao seu dispor poder, meios, instrumentos de avaliação, contactos privilegiados que permitem fortalecer e consolidar a sua posição. Um cargo de direção é um pré-requisito para que alguém se possa afirmar e reforçar como líder. No entendimento de Lima (2008), a maioria dos trabalhos realizados destaca o diretor como a figura central no processo de mudança de muitos fatores que afetam a eficácia da escola.

A literatura sobre a eficácia escolar é consistente na importância que um bom diretor tem nas escolas que funcionam bem. O “efeito diretor” é normalmente um efeito indireto (Leitwood e Riehl, 2003; Pont et al., 2008), ou melhor “mediado” pois pode contribuir para construir as condições e o contexto para melhorar as condições de trabalho na sala de aula (Bolivar, 2010: 17).

A liderança escolar é uma prioridade da política educativa e para Lima (idem) tem sido considerada como um fator chave na eficácia da escola. Em estreita concordância, Pont et al. (2008), consideram que se transformou numa prioridade nas agendas políticas internacionais na medida em que assume um papel fundamental na melhoria dos resultados, ao influenciar a motivação, capacidades dos professores bem como o clima de escola e o seu envolvimento.

São estes líderes que desempenham uma função chave na melhoria dos resultados escolares ao influenciar a motivação, a capacidade dos professores bem como melhorar o envolvimento no qual os professores desenvolvem as suas atividades. Para aumentar a sua influência os líderes escolares necessitam desempenhar um papel mais ativo na liderança educativa ao:

- a) Supervisionar e avaliar o desempenho dos professores;
- b) Realizar e organizar a instrução e a tutoria;
- c) Planificar a formação profissional dos professores e
- d) Organizar o trabalho de equipa e a aprendizagem colaborativa.



Para Leithwood e Riehl (2003), vários estudos concluem que o efeito da liderança explica 3 a 5 % da variação das aprendizagens, ajudando a promover a visão e os objetivos, fornecendo recursos e processos que favorecem o desempenho dos professores. Consideram como práticas da liderança de sucesso: (1) fornecer uma direção/orientação, (2) o desenvolvimento profissional docente e o (3) desenvolvimento da organização.

De acordo com Barber e Mourshed, a investigação demonstra que quando não se tem um diretor eficiente, as escolas têm poucas probabilidades de possuir uma cultura com altas expectativas ou capacidade para se esforçarem em prol de uma melhoria contínua (2008: 33).

Pont et al. (2008), destacam que o diretor ao funcionar como o intermediário chave entre a sala de aula, a escola e o sistema educativo colocando a liderança escolar como um aspeto essencial para melhorar a eficiência e a equidade da escola. Assim pode contribuir para promover a aprendizagem dos alunos através da modelação das condições e clima do processo ensino e aprendizagem. A liderança na escola fornece a ponte entre os processos internos de melhoria e as reformas externas.

Robinson (2007), considera cinco práticas de liderança que promovem a melhoria da aprendizagem:

- 1) Fornecer uma direção educativa;
- 2) Assegurar um alinhamento estratégico;
- 3) Criar uma comunidade que aprende como melhorar o sucesso dos alunos;
- 4) Assegurar um clima de resolução construtiva de problemas e
- 5) Selecionar e desenvolver ferramentas inteligentes.

O projeto “Melhorar a Liderança Escolar” da OCDE (2009) identificou quatro áreas de ação que, consideradas em conjunto, podem ajudar a prática da liderança escolar e melhorar os resultados escolares. Estas áreas de ação destacam a necessidade de:

- 1) (Re)definir as responsabilidades de liderança escolar, concentrando-se em funções que podem melhorar os resultados escolares;
- 2) Distribuir a liderança escolar, comprometendo e reconhecendo uma participação mais ampla nas equipas de liderança;



- 3) Desenvolver habilidades para uma liderança escolar eficaz ao longo de diferentes etapas de prática e
- 4) Fazer da liderança escolar uma profissão mais atraente ao assegurar salários e perspectivas de carreira apropriados.

De acordo com Leithwood et al. (2006), dos fatores internos da escola, depois do trabalho do professor na aula, a liderança é o segundo fator que contribui para a aprendizagem dos alunos explicando cerca de vinte e cinco por cento de todos os efeitos escolares e na opinião de Day et al. (2009), relativamente ao impacto da liderança nos resultados dos alunos, concluem que os diretores escolares são percebidos, como a principal fonte de liderança, pelo corpo docente e pelas famílias.

Na perspectiva de Lima (2008), a liderança profissional é um dos traços distintivos das escolas eficazes. Muitos estudos realizados mostram que o diretor não é apenas um bom gestor, mas também alguém que desenvolve uma liderança profissional. Esta vertente exige que esteja envolvido nas decisões relativas ao trabalho de sala de aula (e.g. currículo, estratégias de ensino e monitorização do progresso dos alunos) e conheça a realidade concreta. Ser-se um líder profissional implica oferecer aos professores diferentes tipos de apoio, tanto na forma simbólica (incentivos e elogios) como em situações concretas (apoio prático).

Em suma: o quadro legal que regulamenta a gestão das escolas valoriza uma liderança forte personificada num órgão unipessoal – o diretor –, que pelas atribuições e poderes que possui (pois é responsável pela gestão administrativa, financeira e pedagógica) assume claramente uma posição proeminente. Por outro lado, a valorização dada aos resultados escolares a uma escala mundial, vai definir claramente a necessidade de se adequarem os tipos de lideranças, pois como afirmam Leithwood e Riehl

“Educational leaders must guide their schools through the challenges posed by an increasingly complex environment (2003: 1)”

ou como está patente nas palavras de Blase e Blase

“Principals struggle to balance content with direction, human concerns with organizational goals, the need for growth with the press of inertia, and formal structure with creativity. “ (2004: 21).





3. LIDERANÇA

“Inside every successful school you will find effective leadership “ (Southworthy, 2005:76)

Como afirmam Leithwood et al. (2004) e Leithwood e Riehl (2003) as diversas formas que as lideranças podem assumir permitem ajudar qualquer organização a implementar as duas funções mais importantes, a saber: definir o seu rumo e a influenciar os seus membros a seguir essa direção sendo por isso “ um dos temas mais estudados nas ciências da organização” (Muñoz e Roman, 1989: 85), impulsionados por razões políticas, económicas e sociais. No entanto, e apesar da importância do tema, ainda não existe consenso relativamente ao seu conceito, e qual a prática mais adequada e eficaz (González, 2003a).

Bolman e Deal (2003), colocam a liderança sustentada em quatro enquadramentos: estrutural, recursos humanos, político e simbólico, valorizando-se determinados aspetos em cada uma delas; enquanto Leithwood e Duke (1999), integram a liderança em seis categorias, isto é, instrucional, transformacional, moral, participativa, managerialista, contingente e Bush (2011) considera os modelos formais, colegiais, políticos, subjetivos, ambíguos e culturais. Neste pequeno número de exemplos é visível a ausência de uma única perspetiva de entendimento relativamente a este tema, sendo esta realidade visível no comentário de Delgado ao afirmar que “a liderança parece que é tudo ou nada” (2004: 197).

No sentido de melhor sistematizarmos a aplicação da liderança na escola, consideramos que os pressupostos teórico-conceituais da liderança nas organizações escolares propostos por Costa (2003) ajudam na sua clarificação. Este autor considera que a (1) liderança é dispersa pois não é apenas atributo do líder mas é visível em várias estruturas, níveis ou processos da organização escolar sendo os termos lideranças e líderes mais corretos; (2) relatividade da liderança, na medida em que a sua interpretação não contempla uma única perspetiva mas poderá estar imbuída de ambiguidade; (3) a liderança associada à democracia escolar, pois a primeira deverá promover a participação de todos os elementos da comunidade educativa em todos os processos educativos e (4) a associação da liderança e colegialidade docente pois a primeira deve ser entendida como um processo que se desenvolve *inter pares* onde se apela à colaboração.

Maureira destaca, de acordo com a investigação, alguns aspetos associados a uma liderança com êxito, a saber: (1) determinação nos propósitos, ou seja, dinamizar os processos escolares em concordância com os objetivos e metas da escola, (2) envolvimento do corpo



docente nos processos de decisão valorizando a liderança distribuída, promoção da competência profissional nos processos de ensino e aprendizagem , ou seja, motivar o trabalho de reflexão relativo às estratégias, atividades educativas e (3) acompanhamento dos alunos bem como o fornecimento de apoio e assistência técnica aos professores e a avaliação do seu trabalho”(2006: 2).

Dada a importância deste conceito concordamos com a opinião de Bush e Middlewood ao considerarem que existem evidências de que a liderança de alta qualidade é vital para se concretizar uma escola de sucesso (2005: 9).

3.1. Conceito de Liderança

Apesar das dificuldades em encontrar uma definição consensual, Bolman e Deal (2003) consideram que os pressupostos mais aceites são: (1) os bons líderes têm que possuir a matéria-prima necessária, isto é, visão, força e compromisso; e (2) a liderança é situacional, ou seja, é influenciada pelo contexto.

Bush e Glover (2003) e Yukl (1994) identificam três dimensões no conceito: influência, valores e visão. Em várias definições, a liderança é considerada como um processo de influência pois é enfatizada a ideia de que envolve uma influência social exercida por um indivíduo ou um grupo em relação a outro indivíduo ou grupos, para estruturar as atividades e relações num determinado grupo ou organização. Esta influência baseia-se em valores pessoais e profissionais que irão permitir criar um conjunto de objetivos e metas a atingir que permitem criar a visão.

De acordo com Yukl, a definição de liderança é arbitrária e muito subjetiva. Algumas definições são mais úteis do que outras, mas não existe uma que seja correta (1994: 4-5). Concordamos com Bolivar (2010), ao afirmar que as definições estão de acordo com as perspetivas individuais e com os aspetos específicos dos fenómenos que se pretendem estudar (2010: 2), onde a vasta literatura sobre liderança gerou inevitavelmente uma pletora alternativa de modelos que competem entre si, situação que encontra eco nas palavras de Yukl, pois, considera que o termo liderança tem significados diferentes de acordo com pessoas diferentes (idem: 2).

Leithwood et Luke (1999), consideram a liderança como um “processo de influência relativo à escolha de objetivos e ao desenvolvimento e implementação dos meios para a sua concretização” (1999: 67). Igualmente para Bolivar, é “fundamentalmente a capacidade de



exercer influência sobre as pessoas, para que estas possam tomar as linhas propostas como premissa para a sua ação” (2010: 13) e também para Bush e Glover a liderança pode ser compreendida como um processo de influência baseado em valores e crenças claros que promovem uma visão para a escola (2003: 12).

De acordo com Bolman e Deal, a liderança surge como a panaceia para qualquer problema social. Para estes autores a liderança é:

“ is thus a subtle process of mutual influence fusing thought, feeling, and action to produce cooperative effort in the service of purposes and values embraced by both the leader and the led.”
(2003: 339)

No mesmo sentido Krug (1992) afirma que a maioria dos autores considera a “liderança como um processo pelo qual as acções dos indivíduos de uma determinada organização social são guiadas em direcção à realização de objetivos específicos” (1992: 430).

As formas como as diferentes concepções se diferenciam sugerem interações entre os quatro elementos fundamentais na liderança, isto é, o líder, os seguidores, a organização e o meio em que a organização escolar se insere (Leithwood e Luke, 1999). De acordo com as várias combinações possíveis e de acordo com os respetivos comportamentos, será visível um ou vários modelos de liderança. Leithwood e Riehl, consideram que muita da investigação realizada relata que os “diretores realizam a liderança através de uma constelação de ações que coalescem em diferentes modelos de liderança, incluindo os modelos transformacional, instrucional, moral e participativo” (ou distribuído) (2003: 3). Por este facto iremos destacar estes modelos que, na nossa opinião, se afiguram como os mais destacados na área da investigação educacional, isto é a liderança instrucional, transformacional, distribuída e moral. Hallinger (2007) considera que os dois modelos mais influentes nos últimos vinte e cinco anos, foram a liderança instrucional e transformacional. Estes dois modelos, como veremos adiante, têm nos seus fundamentos algumas características dos modelos da liderança distribuída e moral, considerados essenciais nos desafios atuais que se colocam às organizações educativas.



3.2. Liderança Instrucional

“Without a clear understanding of the equations that link leadership and learning and measures of variables that influence student learning significantly, the school improvement process and the search for excellence in the classroom can only proceed serendipitously” (Krug, 1992: 441)

Este tipo de liderança para além do termo instrucional, assume outras designações, sendo de destacar a liderança pedagógica (Harris et al. 2003) ou a liderança centrada na aprendizagem (Southworth, 2005) sendo por isso mais concentrada e específica, comparativamente a outras conceções de liderança na educação, pois como afirma Leithwood (1994a) concentra-se nas mudanças de primeira ordem, que se prendem com as mudanças na tecnologia nuclear da escola, isto é, as estruturas curriculares.

Como afirma Hallinger (2007), a liderança instrucional emergiu nos anos oitenta no seio do movimento de escolas eficazes, considerando que o último legado deste movimento foi a institucionalização do termo liderança instrucional no vocabulário da administração educativa (2005).

Elmore (2000) defende que a liderança deveria ser concebida como guia e direção da melhoria de ensino. Nas suas palavras fica patente a valorização dos aspetos instrucionais: “Mas, porque não focalizar a liderança na melhoria da instrução e definir tudo o resto como instrumental a isto? As técnicas e o conhecimento que importa para a liderança, de acordo com esta definição são todos os que se podem associar ou ligar diretamente à melhoria da instrução e desempenho dos alunos tornando (...) a liderança instrumental para a melhoria” (2000: 14).

Leithwood et al. (2006), consideram que, na prática de liderança, gerir os programas de ensino e aprendizagem tem um impacto na aprendizagem dos alunos, que consiste num conjunto de tarefas destinadas a supervisionar e a avaliar o ensino, coordenar o currículo, fornecer os recursos necessários e acompanhar o progresso dos alunos.

De acordo com Bolivar, uma direção centrada na aprendizagem (*learning-centred leadership*) está relacionada com um conjunto de atividades (como a supervisão) que se prendem com a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem (2010: 2), ou valorizando a “liderança pedagógica da direção” como um fator crítico de primeira linha na melhoria da educação (idem: 10).

Na opinião de Leithwood e Duke, este tipo de liderança foca a sua atenção nos comportamentos dos professores quando se envolvem em atividades que afetam diretamente o



desenvolvimento dos alunos (1999: 47). Adiantam ainda que, a maioria das concepções, colocam a autoridade e a influência em funções administrativas (normalmente o diretor), considerando ainda a importância dos conhecimentos.

Kleine-Kracht distingue a liderança instrucional direta e indireta, sublinhando que o diretor não consegue preencher na totalidade as necessidades da liderança instrucional. As atividades de liderança direta são as interações imediatas do diretor com os professores relativamente à sala de aula, ensino, desempenho dos alunos e currículo, enquanto as atividades indiretas são os comportamentos que lidam com o envolvimento interno e externo da escola, o contexto físico e cultural que rodeiam a sala de aula, o ensino, o currículo e os significados que as ações do diretor têm para os professores (1993: 189).

Ruzafa, considera que o diretor é a pessoa que deve organizar e coordenar a atividade geral da escola (gerir tempos, recursos, espaços, participação, etc.) esperando-se que o mesmo mostre o caminho a seguir para conduzir a um bom final a atividade principal da escola que se resume ao ensino e educação das crianças e jovens (2006: 227). Torna-se assim visível que além de gerir, o diretor, realiza igualmente tarefas de coordenação e funções de liderança pedagógica. No entanto, a prática instrucional e a sua melhoria são complexas e requerem altos níveis de conhecimento e técnicas em vários domínios (Elmore, 2000a).

Para Blase e Blase (2004) os elementos de sucesso associados à liderança instrucional são: (1) realização de reuniões instrucionais (onde são feitas sugestões, *feedbacks* e se pedem conselhos e sugestões aos professores; (2) fornecer desenvolvimento profissional (apoio, colaboração, fornecer recursos, desenvolvimento de relações de *coaching*, etc.) e (3) promover a reflexão dos docentes (modelação, observação de aulas, diálogo, sugestões e elogios).

Na opinião de Bush e Glover, a liderança instrucional “concentra-se no processo ensino e aprendizagem e no comportamento dos professores, no trabalho como os alunos” (2003: 12).

De acordo com Hopkins (2003), a liderança instrucional está envolvida ativa e visivelmente no planeamento e implementação da mudança, promovendo igualmente a colaboração e a cooperação entre os pares. Valoriza ainda a qualidade de ensino e aprendizagem promovendo altas expectativas tanto para os professores como para os alunos, salientando e reconhecendo que o apoio e a motivação são imprescindíveis para que todos os intervenientes possam dar o seu melhor.

Hallinger (2005), considera que o líder instrucional deve: (1) criar um sentido de propósito partilhado (incluindo objetivos específicos de aprendizagem); (2) promover a melhoria contínua da escola; (3) desenvolver um clima de expectativas altas e uma cultura de escola



orientada para a inovação e melhoria da aprendizagem; (4) coordenar o currículo e monitorizar os resultados da aprendizagem dos alunos; (5) dar forma à estrutura das recompensas da escola para refletir a sua missão; (6) organizar e monitorizar as atividades destinadas ao desenvolvimento contínuo dos docentes; e (7) ser uma presença visível na escola, modelando os valores desejados da cultura de escola.

De acordo com Harris et al. (2005), a liderança pedagógica é um modelo que coloca a ênfase no desenvolvimento da escola através do desenvolvimento dos outros.

Elmore (2000), considera que as técnicas e conhecimentos fundamentais na liderança são as que se relacionam com a melhoria da instrução ou desempenho dos alunos. Quando a liderança é instrucional está distribuída por todos os que têm influência no processo de ensino aprendizagem. Esta liderança distribuída prende-se com a distribuição de responsabilidades e autoridade para a orientação da instrução dos outros.

Na opinião de Hopkins (2003), já está disponível uma base de investigação que considera que iniciativas como gestão local das escolas, inspeção externa, desenvolvimento organizacional ou avaliação docente, afetam indiretamente o desempenho dos alunos.

No entendimento de Bush e Middlewood (2005), muita da literatura e investigação educacional comprova o facto de que os professores mais eficientes são os que são bons aprendentes e que continuam o seu processo de aprendizagem.

Para Leithwood e Luke (1999), a liderança instrucional foca a sua atenção nos comportamentos dos professores que se relacionam diretamente com atividades que promovam o crescimento académico dos alunos. Desta forma, a liderança instrucional promove o surgimento de uma “Escola Aprendiz”, pois como afirmam Bush e Middlewood (2005), estas concentram as suas energias e atividades na aprendizagem e consideram as necessidades de quem aprende como prioritárias.

Ponte et al., consideram que uma das tarefas centrais da direção escolar é contribuir para a melhoria das práticas docentes e atuação profissional dos professores com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos, ou seja, “uma liderança centrada em apoiar, avaliar e desenvolver a qualidade docente é reconhecida como uma componente essencial da liderança eficaz” (2008: 44). No mesmo sentido Bannon et al. (2002), consideram que um dos desafios da liderança consiste em promover o ensino e a aprendizagem. A ênfase na qualidade do ensino e aprendizagem na escola, influencia de forma significativa, o papel do líder escolar.

O modelo de liderança instrucional efetiva sugerida por Blase e Blase consiste em dois temas aglutinadores: 1) promoção da reflexão crítica relativa às práticas de ensino e



aprendizagem (em que se aplicam várias estratégias, a saber: apresentação de sugestões após as observações de aulas ou informalmente, os diretores são “amigos críticos” (2000: 133) que fornecem feedbacks relativos aos comportamentos observados nas salas de aula, demonstração de métodos de ensino nas aulas e modelação positiva na interação com os alunos, solicitar aconselhamento aos professores sobre matérias relacionadas com a instrução, elogiar comportamentos e práticas específicas dos professores) e 2) na promoção do desenvolvimento profissional (valorização do estudo de métodos de ensino e aprendizagem, apoio da colaboração entre os professores, promoção da cooperação entre pares, encorajamento na redefinição dos programas).

Além das estratégias apresentadas os líderes podem promover o comportamento reflexivo através da distribuição de literatura específica, promovendo a participação em formação e encorajando as discussões reflexivas e a colaboração entre professores.

Apesar das vantagens deste tipo de liderança, Bolivar, considera que, com a estrutura atual, é difícil o exercício de uma liderança educativa. As escolas como organizações, estão debilmente articuladas, funcionando cada um independentemente na sua sala de aula, condicionando o papel de supervisão da direção. Existe uma resistência docente a qualquer tipo de supervisão ou orientação do seu ensino assenta num corporativismo e individualismo que se traduz na ausência de intervenção da direção (2010: 26).

Como afirma Hallinger (2007), a sala de aula tem sido tradicionalmente um domínio privado dos professores, na qual os diretores podem não ser bem-vindos. A atomização e a fragmentação do ensino ou, como Hargreaves descreve, as culturas balcanizadas são definidas por interações entre professores muito próprias definindo por isso padrões muito específicos. Estes, prendem-se com situações onde os professores trabalham com pequenos subgrupos que fazem parte da comunidade educativa, (onde os departamentos são o exemplo mais elucidativo), impedem tanto a colaboração como a avaliação conjunta do que foi planificado a nível geral e da prática concreta de aula (1998: 26).

De acordo com González (2003a), a consideração de que o conhecimento e a prática da liderança não é inerente a um papel determinado dentro da organização levantou dúvidas, na capacidade do diretor, servir como um líder instrucional para a escola sem a colaboração do corpo docente. Assim os problemas e as questões escolares são responsabilidade de todos, sendo necessário que se criem as condições para a partilha, participação e contribuição de todos, ou seja, uma liderança distribuída. Somos da opinião de Glickman, ao afirmar que o diretor não é visto como o único líder instrucional, mas é o líder dos líderes instrucionais (1989: 6). Partilhamos



a ideia de Elmore (2000a), ao afirmar que a prática instrucional e a sua melhoria são complexas e requerem altos níveis de conhecimento e técnicas em vários domínios, sendo por isso, obrigatório distribuir as responsabilidades.

Como sugerem Pont et al. (2008) no relatório da OCDE, no sentido de se melhorarem as competências das equipas diretivas é necessário implementar uma reestruturação organizacional de forma a se implementar uma liderança instrucional/educacional/pedagógica, sendo por isso necessário um conjunto de tarefas transformacionais de forma a estimular um ambiente colegial.

Não nos podemos esquecer que nos últimos anos a liderança instrucional tem vindo a ganhar novamente espaço, em virtude da responsabilização da liderança nas escolas pelos resultados escolares dos alunos. Desta forma alguns autores têm procurado, na nossa opinião, restaurar e atualizar as características deste tipo de liderança. É exemplo disso Du Four (2002), que assinala a necessidade de alterar o foco de atenção do ensino (o que ensinam os professores e como ajudá-los) para a aprendizagem (em que medida os alunos aprendem os conteúdos necessários). Outro exemplo desta adaptação é visível nos trabalhos de Marks e Printy (2003) e Printy et al. (2009), no qual exploram o conceito da liderança integrada, isto é, a liderança transformacional e instrucional aliadas, concluindo que as escolas prosperam quando os diretores e professores, formal ou informalmente, integram a liderança transformacional e instrucional.

Desta forma, e como afirmam Leithwood e Jantzi (2005a), devemos expandir e refinar as conceções da liderança transformacional, e na nossa opinião, na liderança instrucional, isto é, devemos associar funções de outros modelos de liderança e promover a sua integração no modelo da liderança instrucional, permitindo a sua melhoria e adaptação ao contexto em que exercemos o processo de liderança.



3.2. Liderança Transformacional

“Os líderes desenvolvem a competência dos outros, assim como a confiança, para agir e para se superarem.”

(Kouzes e Posner, 2007: 301)

Este modelo teve uma recepção na comunidade educativa na década de 90 como reação contra a imagem diretiva transmitida pelo modelo instrucional (Hallinger, 2003), integrada no movimento da reestruturação da escola que, de acordo com Leithwood (1994a) valorizava as mudanças de segunda ordem, isto é, desenvolvimento de uma visão partilhada, criação de culturas de trabalho produtivas, distribuição de funções de liderança e profissionalização do ensino. Considera que o líder transformacional apoia os professores no desenvolvimento de uma cultura escolar profissional, promove o desenvolvimento profissional dos professores e melhora os processos de resolução de problemas. Por outro lado, como afirmam Marks e Printy (2003), os líderes transformacionais, na sua relação com os seguidores, exibem alguns fatores de liderança como: influência idealizada, motivação inspiracional, estimulação intelectual e consideração individual. Estes foram desenvolvidos por Leithwood (1994) e considera que os líderes devem fornecer um modelo para os professores (influência idealizada), devem comunicar altas expectativas para os professores e alunos (motivação inspiracional), devem ajudar os docentes a pensar de uma nova forma os problemas existentes (estimulação intelectual) e por fim, devem fornecer uma atenção pessoal aos docentes (consideração individual).

Para Bolivar, o diretor tem que exercer um papel transformacional, onde são visíveis as seguintes ações: (1) estimular e desenvolver um clima de colegialidade, (2) contribuir para o desenvolvimento profissional dos seus professores, (3) melhorar a capacidade da escola resolver os seus problemas e (4) construir uma visão coletiva e identificar os objetivos práticos, criar culturas de colaboração, altas expectativas de níveis de concretização e disponibilizar apoio psicológico e material ao pessoal docente (2010: 29).

Os líderes transformacionais, para além da gestão da estrutura promovem uma grande influência na cultura, no sentido de a transformar. Este tipo de liderança relaciona-se com as relações e o envolvimento dos indivíduos, promovendo uma mudança na relação líder-liderado para um benefício mútuo.

Leithwood e Luke (1999), consideram que o líder transformacional pretende o desenvolvimento profissional contínuo dos professores e constrói a capacidade para



aprendizagem na escola. Os mesmos enumeram algumas atividades que permitem a sua identificação nas escolas:

- 1) Definição de rumos ou orientações (incluindo a construção de uma visão, consenso de objetivos e desenvolvimento de expectativas de alto desempenho);
- 2) Desenvolvimento de pessoas (incluindo o apoio individual, estimulação intelectual e a modelação de valores e práticas fundamentais na missão da escola);
- 3) Organização (construção de uma cultura na qual os colegas são motivados por imperativos morais e estruturais, e apoio à partilha nos processos de tomada de decisões);
- 4) Construção de relações com a comunidade escolar.

Estes comportamentos parecem incrementar a colaboração, motivação e autoeficácia dos professores podendo desta forma relacionar-se a liderança transformacional com a melhoria da escola.

Para Yukl (1994) este tipo de liderança faz referência ao processo de construção de compromisso para com os objetivos da organização e o “empoderamento” dos seguidores para concretizar as metas. Por outro lado está também implícita a forma como os líderes transformam a cultura e a estrutura da organização para aumentar a consistência com os objetivos da liderança/gestão, no sentido de concretizar os objetivos organizacionais.

Na perspetiva de Bass, ainda que aplicada às empresas (1990), considera que este tipo de liderança emerge quando os líderes alargam e promovem os interesses dos funcionários, quando tomam consciência e aceitação dos objetivos e missão do grupo e quando impulsionam os mesmos para olharem para além dos seus interesses pessoais em prol do benefício do grupo. De acordo com este autor um líder carismático deve revelar (1) carisma ao fornecer uma visão e sentido de missão, transmite orgulho, confiança e respeito, (2) inspiração ao comunicar altas expectativas utilizando símbolos para concentrar a atenção nos esforços e expressa os objetivos de forma simples, (3) estimulação intelectual promovendo a resolução de problemas e (4) consideração individual ao disponibilizar atenção pessoal.

De acordo com Bush e Glover (2003) este tipo de liderança descreve um tipo particular de influência baseado no aumento do compromisso dos seguidores para o cumprimento dos objetivos organizacionais. Os líderes influenciam os professores para o apoio da sua visão e desenvolvem as suas capacidades para contribuir a concretização dos objetivos.

Na opinião de Bannon et al. (2002), tem um impacto forte no desempenho individual, afetando a escola e a concentração da sua comunidade. Ao valorizar o trabalho cooperativo,



promove uma comunidade educativa que focaliza a sua atenção nos objetivos comuns através de estruturas colaborativas e espírito de grupo. Desta forma facilita o aparecimento de um número variado de papéis de liderança em diferentes níveis, promovendo uma liderança partilhada e dispersa. As melhorias são concretizadas através da reflexão, diálogo aberto e troca de ideias, envolvendo o desenvolvimento de uma visão partilhada para a escola, comunicar esta visão de forma a conseguir o compromisso de toda a comunidade educativa, demonstrar uma atitude positiva, promover a resolução de problemas de forma criativa, fornecer desafios apropriados ao corpo docente, promover e facilitar o desenvolvimento pessoal e profissional do corpo docente, reforçar os objetivos da escola.

Bass e Steidlmeier (2006) consideram que quando a liderança transformacional é autêntica caracteriza-se por elevados padrões morais e éticos nas suas diferentes dimensões.

De acordo com Hallinger (2003) e Leithwood e Sharratt (1998), pode ser entendida numa perspetiva distribuída na medida em que valoriza o desenvolvimento de uma visão partilhada e um compromisso partilhado para a mudança. Podemos pois considerar que este tipo de liderança seja conceptualizado como uma entidade organizacional e não propriedade de um só indivíduo, possuindo múltiplas fontes de liderança.

No entendimento de González (2003a), o líder transformacional é aquele que promove metas comuns, constrói uma visão partilhada do que a escola deveria ser, comunica a visão e as metas da escola, apoia os grupos e indivíduos nas tentativas de melhoria do ensino e proporciona as oportunidades para que os professores reflitam sobre a sua prática.

Leithwood e Jantzi (2005a), consideram que a liderança transformacional integra três tipos de práticas: (1) definir direções, (2) desenvolvimento profissional e (3) redesenhar a organização. Consideram ainda que todas as perspetivas transformacionais da liderança enfatizam as emoções e os valores, sendo o objetivo fundamental o desenvolvimento das capacidades e níveis de compromisso para aumentar a melhoria na concretização dos objetivos organizacionais.

Leithwood (1994), conceptualiza a liderança transformacional em oito dimensões: (1) construir a visão da escola, (2) estabelecer objetivos, (3) fornecer estimulação intelectual, (4) apoio individual, (5) modelar as melhores práticas e os valores organizacionais mais importantes, (6) demonstrar elevadas expectativas de desempenho, (7) criar uma cultura de escola produtiva e (8) desenvolver estruturas para incrementar a participação na tomada de decisões escolares.



De acordo com Bush e Glover, a liderança transformacional tem o potencial de desenvolver e melhorar os níveis de motivação e compromisso entre os docentes, podendo ainda ser vista como um processo manipulativo (2003: 12).

Yukl (1994), considera que apesar de ser necessário aprender muito sobre a liderança transformacional, já existe muita convergência nas investigações que permite a definição de algumas linhas orientadoras, a saber: desenvolver uma visão apelativa e clara e uma estratégia que permita a sua concretização, articular e promover a visão, atuar com confiança e de forma otimista, expressar confiança nos seguidores, divulgar o sucesso nos primeiros passos para construir confiança celebrando-o, usar ações chave e simbólicas para enfatizar valores importantes, liderar com o exemplo; criar, modificar e eliminar formas culturais e usar rituais de transição para ajudar nos processos de mudança.



3.4. Liderança Distribuída

“The challenge of educational leadership in the schools of the twenty-first century, will require collaboration not conquest.” (Lumby e English, 2010: 51)

O conceito deste modelo é, de acordo com Spillane (2005) usado alternadamente com os conceitos de liderança partilhada, democrática ou liderança de grupo, e na opinião de Bush (2010), ganhou terreno como uma reação à percepção inadequada da liderança singular ou heróica, ou seja, oposta às práticas verticais, hierárquicas e formais (Lumby e English, 2010).

Para Ponte et al. (2008), a melhoria da liderança escolar passa por quatro grandes linhas de atuação onde se destaca a necessidade de distribuir a liderança escolar.

Costa (2003), considera que a liderança é dispersa não é apenas atributo do diretor, mas é visível em várias estruturas níveis ou processos da organização escolar sendo a utilização dos termos lideranças e líderes mais correta.

Leithwood et al. (2006), no estudo relativo ao impacto da liderança definiram sete declarações sobre a liderança de sucesso, em que duas se relacionavam com a liderança distribuída, ou seja: (1) a liderança escolar tem maior influência nas escolas e nos alunos quando é largamente distribuída e, (2) alguns padrões de distribuição são mais eficazes do que outros, ao afirmarem que a liderança múltipla é mais eficaz do que a liderança a solo, coincidindo com a afirmação de Fullan que considera necessitarmos de diretores que promovam a liderança nos outros (2003: 14), pois como defende Harris (2010), este é um modelo que implica a partilha no interior dos grupos formais e informais.

Para Maureira, o que se procura hoje é a promoção de uma liderança partilhada, isto é, qualquer docente pode protagonizar o desenvolvimento da missão de uma organização. Por este facto, a função da direção será gerar um significado do trabalho, promover e articular uma visão credível pelos intervenientes da organização. Assim a liderança é uma função de distribuição do poder, ou seja, “a liderança múltipla desde as diferentes áreas fundamentais de atuação na formação dos alunos” (2006: 3), significando, na opinião de Torrecilla (2006), uma mudança na cultura que integra o compromisso e a implicação de todos os membros da comunidade no funcionamento e gestão da escola.

De acordo com Elmore (2006) a ideia da liderança distribuída tem ganho uma grande visibilidade, por uma boa razão, isto é, descreve a forma como a especialização e a influência são distribuídas nas escolas e nos sistemas escolares. O mesmo autor assinala que o núcleo e a razão



da escola – a prática do ensino – exige elevados níveis de conhecimento e habilidades em vários domínios, que não são inerentes a uma função determinada, mas pelo contrário, estão diluídos em diversas funções. Na mesma direção, para González, os atos de liderança têm de derivar de todos os membros pois todos são fontes únicas de conhecimento e sabedoria. A liderança deixa de ser perspetivada como uma prerrogativa dos que ocupam posições formais para ser considerada como uma qualidade que tem que estar distribuída, proporcionando oportunidades regulares para a partilha e trabalho em equipa. O diretor passa a ser “o arquiteto da liderança organizacional” (2003a: 8), e tem um papel importante como estimulador da responsabilidade de toda a escola para fundamentar, discutir, elaborar e desenvolver a visão e projetos de melhoria, ou seja, e como afirma Torrecilla (2006), passa a ser um agente de mudança que aproveita as competências dos membros da organização educativa para uma missão comum.

Para Gupton, para além da importância do diretor ser mais responsável e mais focado na aprendizagem, é-lhe exigido que seja um facilitador de processos democráticos, que inclua novos intervenientes na liderança promovendo uma comunidade colaborativa (2010: 17).

Na opinião de Lima (2008) um dos aspetos distintivos da liderança das escolas eficazes tem a ver com a abordagem participativa, ou seja, a partilha das responsabilidades de liderança com outros membros da equipa diretiva da escola e o envolvimento da generalidade dos professores nos processos de tomada de decisão.

Gronn (2002), considera que a liderança distribuída deve ser entendida como uma ação concertada e não meramente como uma ação agregada sinónimo da soma das várias partes, podendo assumir a forma da colaboração espontânea, relações intuitivas de trabalho ou como práticas institucionalizadas.

Apesar das vantagens enumeradas deste modelo e da necessidade da sua implementação nas escolas tendo em vista a sua melhoria, Bush considera que a atual estrutura de autoridade nas escolas é uma barreira para uma introdução e implementação da liderança distribuída. Para este autor “É evidente que a distribuição pode funcionar com sucesso se os líderes formais optarem por essa via” (2010: 89).

No mesmo sentido, Harris considera que a liderança distribuída necessita da criação de normas colegiais entre professores permitindo que trabalhem juntos (envolver várias pessoas na atividade de liderança é o seu núcleo), fornecendo uma fonte legítima de poder. Por outro lado, considera que desafia muitas assunções sobre a natureza da liderança, a comunidade na qual se situa e as relações entre poder, autoridade e influência (2005: 169).



Harris (2008) identifica três barreiras que dificultam a implementação da liderança distribuída, a saber: (1) a dimensão da escola, (2) a cultura de escola, na medida em que se abandona um modelo em pirâmide para uma forma mais orgânica, espontânea, mas mais difícil, de controlar e por último, (3) a estrutura atual de compartimentalização. De acordo com o mesmo autor (2005), ainda não sabemos o impacto da liderança distribuída nas escolas, professores e alunos, sendo por isso necessária a realização de estudos para recolha de evidências empíricas. No entanto, com facilidade concordamos com Yukl (1994), ao afirmar que os benefícios da participação incluem a melhor qualidade das decisões e uma melhor aceitação das mesmas pela comunidade escolar.

Na perspectiva de Bannon et al (2002), um dos desafios para a liderança consiste em facilitar a mudança e a melhoria da escola, salientando que a implementação efetiva da mudança necessita da distribuição da liderança. Por outro lado, concordamos com Day et al. (2009) ao considerarem que os efeitos que conduzem ao êxito na aprendizagem dos alunos dependem da distribuição da liderança. Esta reorganização, é igualmente defendida por Leithwood et al (2006), que consideram necessário redesenhar a organização, estabelecendo condições para a implementação do trabalho colaborativo, onde se destaca a liderança distribuída.

Em jeito de conclusão apropriamo-nos das palavras de Fullan (2002) ao afirmar que a organização escolar não pode prosperar, pelo menos a longo prazo, com as ações solitárias do líder, pois as escolas necessitam de vários líderes em vários níveis.



5.4. Liderança Moral

“The education profession has increasingly focused attention in the past couple of decades on issues related to such moral and ethical leadership” (Gupton, 2010: 3)

De acordo com Bush (2010), têm sido usadas outras designações para se referirem à liderança moral, tais como liderança poética, espiritual ou ética.

Na opinião de Greenfield as escolas são “empresas singularmente morais” (2000: 257), pois se por um lado a escola é responsável pela socialização enquadrada por certos valores, crenças e capacidades, os diretores têm o dever profissional de assegurar que as políticas e as práticas escolares servem realmente os interesses educativos e o desenvolvimento dos alunos e, por outro lado, na cultura profissional está a crença de que os professores, como educadores profissionais têm o dever moral de contribuir para o desenvolvimento intelectual, social, emocional e físico dos alunos. Neste sentido, Fullan (2002), considera o ensino uma profissão moral e intelectual. No entendimento deste autor (2003), o propósito moral consiste em possuir um sistema onde todos os alunos aprendam, onde a distância entre os níveis de desempenho seja reduzido, e tudo o que aprendam lhes permita serem cidadãos de sucesso e trabalhadores numa sociedade normalmente sustentada. Para González (2003a), a liderança na escola tem uma dimensão ética e valorativa importante reconhecendo a importância nos processos de liderança das facetas moral, simbólica e cultural.

Na perspectiva de Dantley (2005) o objetivo da liderança moral é diverso, inquestionavelmente a realização académica é um dos princípios da liderança educacional, seguindo-se a transformação da sociedade, sendo necessário partilhar com outras entidades dada a sua complexidade.

Na opinião de Bush (2006, 2011) e de Leithwood e Duke (1999), este tipo de liderança baseia-se nos valores, crenças e ética do líder. Este age tendo por base o que considera estar certo ou errado, ou seja, a autoridade e a influência derivam de conceções defensáveis do que está certo ou errado. Espera-se que os líderes se comportem com integridade, desenvolvam e apoiem objetivos sustentados por valores explícitos.

De acordo com Kouzes e Posner para se ser um líder credível “tem de se compreender bem aquilo em que se acredita firmemente, valores, princípios, padrões, ética e ideais, tudo o que



nos faz mover. Tem de se escolher aberta e honestamente os princípios que se vão usar para guiar as decisões e as ações” (70: 2007).

Para Gupton é necessário definir um núcleo de valores e crenças pois sem este, não existe uma verdadeira liderança. Para esta autora os diretores devem refletir profundamente no seu sistema de valores, particularmente em todos os que se relacionam com o seu papel de líder escolar, e devem estar aptos para articular as suas crenças e valores tendo em conta os aspetos chave das escolas. Identificar o núcleo de crenças e valores, particularmente sobre ensino, aprendizagem e escolas, é a ferramenta fundamental para promover o potencial da liderança do diretor (2010: 4).

Para Kouzes e Posner (2007) o que as pessoas mais procuram num líder é a honestidade enquanto Starrat (2005), apresenta como virtudes dos líderes educacionais a responsabilidade, autenticidade e a presença.

Fullan (2003) e Starrat (idem), consideram que as relações baseadas na confiança são fundamentais, sendo o diretor, o elemento chave no seu desenvolvimento, ao demonstrar e promover uma cultura baseada nesse tipo de relações, pois

“Relational trust with strong press for moral purpose produces very tough cultures that work diligently inside and outside the school to get results” (Fullan, 2003: 43)

Para Bush (2011), a liderança moral é consistente com a cultura organizacional, na medida em que se baseia nos valores, crenças e atitudes dos diretores e outros líderes. No entanto, a procura de uma monocultura pode significar a subordinação aos valores e crenças de um grupo dominante, situação que pode acarretar o aparecimento de conflitos.

Concordamos com Greenfield (2000) ao afirmar que não nos podemos esquecer que todas as decisões do diretor implicam uma preocupação com a ética, com o sentido de justiça e estão influenciadas pelo seu carácter, pelos seus valores morais e pela sua cultura (e da escola).

Como ficou bem visível, e em concordância com Gonzaléz (2003a), é assumido que para além do que o líder faz, dos seus comportamentos e habilidades, assumem grande relevância as crenças e as ideias que orientam a sua atuação, os compromissos que tenta cultivar em relação com as tarefas educativas, os valores, as conceções que cultiva na escola para construir uma determinada cultura organizacional, as implicações morais que as suas decisões podem ter na comunidade educativa.

De acordo com Tena et al., “Os líderes autênticos e genuínos baseiam a sua prática em ideias, valores e compromissos, exibem qualidades de estilo e de conteúdo únicas e podem ser



considerados como moralmente diligentes no desenvolvimento de tarefas que conduzem. Por outras palavras, os líderes autênticos demonstram personalidade e esta é a característica que define a liderança autêntica” (2004: 38).

Como ficou patente, as várias propostas apresentadas, são na nossa opinião, o retrato da necessidade dos conceitos teóricos se adaptarem aos contextos que influenciam as escolas. Consideramos que não existe um único um único modelo que se aplique a todas as escolas e em todos os momentos, mas cada modelo pode, em determinado momento, ser mais adequado, não esquecendo que determinadas características de outros modelos poderão, ao serem integradas, valorizar a sua implementação. Como afirmam Delgado e González (1999) é cada vez mais frequente expressar uma visão poliédrica da liderança, através de imagens ou metáforas apelativas, ou seja, cada autor pretende destacar um aspeto que lhe parece mais significativo, ou na nossa opinião, melhor se adegue ao contexto e ao momento. E de acordo com o que é exigido aos diretores das escolas, não temos qualquer dúvida que o modelo instrucional deve estar aliado ao modelo transformacional, pois se por um lado o primeiro se concentra na componente instrucional, o segundo concede grande valorização ao empoderamento dos vários intervenientes; e que estes dois têm nas suas características mais importantes o carácter distribuído e partilhado da liderança baseado em valores morais que direcionam e dão robustez à cultura de escola.

Em suma: partilhamos a ideia de Bush e Glover (2003) que falam também de um modelo integrativo que respeite uma perspetiva contingencial, em que se reconhece a natureza diversa do contexto escolar e as vantagens de adaptar os estilos de liderança a uma situação particular, e na nossa opinião, sem nunca esquecer o núcleo central da organização escolar – a aprendizagem.



Parte II – ESTUDO EMPÍRICO





“Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isso implica...”

(Quivy et Campenhoud, 1992: 29)

4. METODOLOGIA

Neste ponto pretendemos esclarecer os procedimentos metodológicos adotados nesta investigação, destacando alguns pressupostos teóricos relativos às práticas de investigação, no sentido de justificar o percurso percorrido.

Na nossa opinião, o estudo da liderança instrucional, exige a delimitação de um determinado espaço, com fronteiras e limites reconhecidos com alguma facilidade, permitindo constituir o nosso caso, na medida em que se pretendem identificar vários tipos de funções de liderança instrucional visíveis nos comportamentos que o diretor estabelece com professores, alunos e encarregados de educação, caracterizando desta forma com uma determinada dinâmica específica e singular, criada pelas interações com os diversos elementos da comunidade educativa.

4.1. Objetivos da investigação:

Como referem Pardal e Correia (1995) a definição de objetivos, da questão de partida e das várias questões orientadoras, constituem o melhor mecanismo de delimitação do estudo.

4.2. Questões da investigação:

- Quais as funções e comportamentos realizados pelo diretor que se identificam com a liderança instrucional?
- Em que medida o diretor apoia os professores no processo de ensino e aprendizagem?
- De que forma o diretor promove o desenvolvimento profissional dos professores?



- Quais as percepções que os professores manifestam relativamente aos comportamentos do diretor, associados às funções de liderança instrucional?
- Qual a percepção que o diretor assume relativamente aos seus comportamentos, associados às funções da liderança instrucional?
- Existem diferenças entre as percepções dos professores e do diretor relativamente aos comportamentos instrucionais?

Estas questões levaram-nos a elencar algumas hipóteses que promoveram um “fio condutor” na nossa investigação.

4.3. Hipóteses de investigação:

- As últimas alterações no regime de gestão das escolas promoveram a necessidade de implementar uma liderança focada nos resultados escolares (liderança instrucional);
- No sentido de promover uma maior responsabilização de toda a comunidade docente pelos resultados escolares, o diretor teve necessidade de melhorar o desempenho dos professores, promovendo o seu desenvolvimento profissional;
- A responsabilização, isto é, a prestação de contas promove o aparecimento da monitorização do desempenho docente – supervisão – enquanto prática promotora de melhorias;
- A crescente complexidade e responsabilização dos fenómenos educativos, promove a necessidade de distribuir inúmeras tarefas relacionadas com a tomada de decisões.

Identificámos ainda alguns objetivos a alcançar com a nossa investigação:

4.4. Objetivos a alcançar:

- Verificar o grau em que o diretor implementou o modelo de liderança instrucional;
- Identificar as funções da liderança instrucional mais valorizadas pelo diretor e as suas repercussões na dinâmica da escola;
- Reconhecer o tipo de valorização atribuída à monitorização feita aos resultados escolares;
- Identificar a importância atribuída ao desenvolvimento profissional dos professores;
- Perceber qual o papel dos órgãos de gestão intermédia (coordenadores de departamento) e dos professores nos processos de liderança.

4.5. A opção por um estudo qualitativo e quantitativo



Uma das principais razões pelas quais optamos por um estudo qualitativo e quantitativo, prende-se com o facto de necessitarmos da maior quantidade de informação possível, proveniente de diversos atores da comunidade educativa, tendo em vista a inclusão de várias perspetivas. No sentido de diversificar e enriquecer o tipo de informação recolhida, demos especial atenção a dois aspetos:

- a) Protocolo de triangulação dos dados (Stake, 2009: 127), na medida em que solicitamos a diferentes intervenientes da comunidade educativa (e.g. diretor, coordenadores de departamento e professores) informações relativas à aplicação de funções da liderança instrucional pelo diretor e
- b) Protocolo de triangulação metodológica (idem) em que utilizamos diferentes instrumentos de recolha de dados, isto é, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas.

Desta forma, e no sentido de valorizar a utilização da entrevista e tendo a noção de que os estudos qualitativos atribuem ao significado uma importância fulcral, considerámos que esta é tida como uma técnica de investigação que permite ter em consideração as experiências relatadas no ponto de vista do informador, ou seja, ao permitir “ apreender as perspetivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações...”(Bogdan e Biklen, 1994: 50).

Por outro lado, os mesmos autores consideram que a investigação qualitativa é descritiva, na medida em “que os dados recolhidos são em forma de palavras e imagens e não de números”, sendo os resultados da investigação normalmente apresentados com o recurso a citações dos dados recolhidos, nomeadamente recorrendo a transcrições de entrevistas, procurando desta forma aproveitar o mais possível a riqueza dos dados (idem: 48). No sentido de complementar esta visão, considerámos oportuno incluir dados quantitativos, para enriquecer o tipo de informações, através da inclusão do questionário relativo à concretização das funções da liderança instrucional, pelo diretor.



4.6. A opção pelo Estudo de Caso

Neste trabalho, o método que se nos apresentou mais adequado para a nossa investigação foi o estudo de caso, pois só este, e de acordo com Marcelo et al. (1991), permite abranger a totalidade, ou seja, a integridade fenomenológica exige a necessidade da existência de um acordo entre a delimitação natural do caso tal como é definido pelo investigador e os sujeitos que o formam, refletindo todos os elementos que fazem parte da realidade do caso numa unidade; e por outro lado, concretizar a particularidade, isto é, na medida em que os estudos de caso “entram” de tal forma no caso que refletem a peculiaridade, a idiossincrasia e o pormenor local que diferencia esse caso de outros, fornecendo uma imagem vivida e única da situação. Freebody (2003), considera que os estudos de caso mostram um grande sentido de espaço e tempo, representando um compromisso para o significado da experiência localizada.

Para Yin, os estudos de caso “(...) são a estratégia preferida quando se colocam questões de “como” e “porquê”, quando o investigador tem pouco domínio sobre os acontecimentos e quando estes se focam em fenómenos contemporâneos” (2003: 1). Desta forma considera que é um método utilizado para se considerarem as condições do contexto, pois são tidas como muito pertinentes para o estudo em causa. De acordo com o mesmo autor o estudo de caso permite uma investigação para se preservarem as características holísticas e mais importantes dos factos quotidianos reais que interessa estudar. Para Pardal e Correia, os estudos de caso “correspondem a um modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso). Tal modelo, flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização” (1995: 22-23).

Desta forma, no estudo de liderança instrucional afigura-se de grande importância retirar as informações vivenciadas em contexto com a riqueza do vocabulário dos intervenientes, preservando as características iniciais, integrando vários intervenientes, de forma a acedermos à totalidade do fenómeno estudado, e por outro lado, registar os aspetos particulares dos participantes do nosso caso.



4.7. Caracterização do Agrupamento:

A investigação realizada numa escola, a que designamos de Escola Alfa⁶, é uma escola Básico do 2.º e 3.º ciclos, sendo sede de um agrupamento. A mesma integra-se num concelho onde grande parte da população aufer rendimentos a partir do trabalho onde predomina o emprego pouco qualificado, em que pouco mais de 10% pertencem a quadros superiores e técnicos profissionais de nível intermédio. Apenas 25,2% da população possuía, na altura do Censos 2001, o 1.º ciclo completo, saldando-se pelos 10, 6% os que tinham o 2.º ciclo completo, 4,3% o 3.º Ciclo, 4,8% o secundário e 3% o Ensino Superior.

Caracterização dos inquiridos

A escola sede tem 68 professores distribuídos da seguinte forma: vinte docentes no departamento curricular de Línguas (engloba as áreas disciplinares de Língua Portuguesa, Francês e Inglês); dez docentes no departamento curricular de Ciências Sociais e Humanas (com as áreas disciplinares de História e Geografia de Portugal, História, Geografia, Educação Moral Religiosa Católica); vinte docentes no Departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais (com as áreas disciplinares de Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Naturais, e Ciências Físico-Químicas) e por último dezoito docentes no Departamento Curricular de Expressões (com as áreas disciplinares de Educação Visual e Tecnológica, Educação Visual, Educação Física e Educação Musical).

4.8. As Técnicas de Recolha de Dados:

Tendo em conta a necessidade e interesse em recolher a diversidade e complementaridade das informações, nesta investigação foram utilizadas as técnicas de entrevista e a aplicação de questionários.

⁶ Adoptamos o procedimento de não identificarmos qualquer escola pelo nome próprio no sentido de protegermos a identidade de todos os participantes no nosso estudo.



4.8.1 Entrevistas

Como afirma Wragg (2003), a entrevista é uma das técnicas de investigação mais usada nas ciências sociais sendo uma das estratégias de investigação mais importantes no estudo de caso (Yin, 2000, Marcelo et al., 1991).

Dada a sua importância, esta irá ser utilizada com vários elementos da comunidade educativa, a saber: com o diretor e com dois coordenadores de departamento (Línguas e Matemática e Ciências Experimentais). Esta amostra, na nossa opinião, proporciona um conjunto variado de perspetivas e experiências dos informantes que permitirão retirar várias perspetivas enriquecedoras do caso, não esquecendo que as áreas disciplinares de Matemática e Língua Portuguesa assumem maior protagonismo em termos instrucionais.

Utilizámos a entrevista semiestruturada que de acordo com a terminologia de Pardal e Correia (1995), o investigador possui um conjunto de “perguntas-guia” que coloca em função das oportunidades e introduz adaptações de acordo com as suas necessidades, sendo esta a opção que nos parece mais conveniente para o nosso estudo, na medida em que se por um lado permite recolher as informações que interessam ao nosso caso de uma forma imediata, possibilita igualmente, o aprofundamento de algumas questões onde tenham permanecido dúvidas. Para Wragg, é uma das técnicas preferidas pelos investigadores educacionais pois permite a recolha de opiniões enquadradas num determinado formato, no sentido de evitar divagações (2003: 149).

No mesmo sentido, para Bogdan e Biklen, a “entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos, permitindo ao investigador desenvolver uma ideia sobre a maneira como os mesmos interpretam aspetos do mundo” (1994: 134). Mesmo quando se utiliza um guião é possível disponibilizar vários temas que permitem assinalar vários tópicos e proporcionar ao entrevistado a oportunidade de (...)“moldar o seu conteúdo”(…), isto é, permitimos ao entrevistado “contar a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras (...)”(idem: 135).

Na opinião de Pardal e Correia, a entrevista semiestruturada é um compromisso entre a diretividade e a não-diretividade. Nesta, o entrevistador possui um referencial de perguntas-guia, que pelo seu carácter aberto, permite uma utilização sem ordenamento previamente definido, mas com uma utilização ordenada pelo sentido de oportunidade. A finalidade do entrevistador é encaminhar o discurso para os objetivos principais, podendo, sempre que a conversa se afaste da orientação traçada, solicitar o aprofundamento de determinadas temáticas. Desta forma interessa que o entrevistado assuma um discurso fluído, livre e aberto pois só desta forma “(…)



informa sobre as suas percepções e interpretações que faz do acontecimento; sobre as suas experiências e memórias; sobre o sentido que dá às suas práticas; revela representações e referências normativas; fornece indícios sobre o seu sistema de valores, emotividade e atitudes; reconstitui processos de ação ou mudança e denuncia os elementos em jogo e as suas relações; ajudando à compreensão dos fenómenos” (1995: 66-67).

Yin (2003) considera que este tipo de entrevista deve permitir guiar a conversação, mas mantendo uma estrutura aberta, na qual é possível questionar o entrevistado sobre os factos e em simultâneo permite averiguar a sua opinião sobre os acontecimentos. Desta forma as entrevistas no estudo de caso devem operar em dois níveis em simultâneo, isto é, satisfazer as necessidades da linha de investigação e formular questões “amigáveis” que não sejam percebidas como ameaças permitindo que o sujeito passe a ser um “informador”.

Partilhamos a opinião de Bogdan e Biklen (1994), ao afirmar que as boas entrevistas permitem que o entrevistado fale livremente sobre as suas opiniões para que seja possível a produção de informação.

No sentido de complementar as informações recolhidas através dos questionários e das entrevistas, e dessa forma simplificar o confronto e complementaridade das informações retiradas das técnicas de investigação, a entrevista contemplou, no seu guião, as funções e alguns comportamentos estabelecidas por Hallinger (s/d) no questionário utilizado para avaliar a liderança instrucional do diretor, pelos professores, a saber:

I – Estruturação dos objetivos da escola

Qual o papel do diretor na determinação das áreas em que a escola vai concentrar os seus recursos?

Quem define a missão ou o conjunto de objetivos/metasp de realização dos alunos?

II – Comunicar os objetivos

Como é que o diretor comunica os objetivos/metasp aos professores, pais e alunos?

O diretor assegura que a importância dos objetivos/metasp é compreendida pela comunidade através da discussão e revisão com o corpo docente?

III – Supervisiona e avalia a instrução

Como se coordenam os objetivos dos professores na sala de aula com os da escola?

Como se monitorizam?



IV – Coordenação curricular

Os objetivos curriculares da escola estão intimamente ligados com os conteúdos instruídos/abordados nas turmas e nos testes? Como se monitoriza esta situação?

V – Monitorizar o progresso dos estudantes

A escola valoriza os testes padronizados (aferição, exames nacionais, testes intermédios)?

Os alunos realizam os testes intermédios?

VI – Protege o tempo instrucional

Como são dadas as informações (carácter geral) aos alunos?

Os alunos são chamados à direção durante os tempos letivos?

VII – Visibilidade

O diretor visita as salas de aula?

Assiste a atividades curriculares ou extracurriculares?

VIII – Incentiva a melhoria

Existem momentos específicos para reconhecer o mérito dos professores?

E dos alunos?

IX – Promove a melhoria e o desenvolvimento profissional

O diretor fornece, organiza ou informa da existência de ofertas relevantes de desenvolvimento?

O diretor encoraja certos tipos de desenvolvimento profissional associados às metas da escola?

X – Fornece incentivos para a aprendizagem

O diretor reconhece e recompensa os alunos pela sua melhoria e realização académica?

Na sala de aula? Em cerimónias abertas à comunidade escolar



4.8.2. Questionários

Para Pardal e Correia (1995), uma das principais vantagens deste tipo de instrumento, prende-se com o facto de permitir o anonimato, sendo esta uma condição que permite a autenticidade das respostas e por outro lado considera que ao não necessitar de uma resposta imediata pode facilitar o seu preenchimento pois, no nosso caso, o professor escolhe o momento mais adequado, salientando no entanto, que um dos principais problemas da administração do inquérito se associa com o facto de, ao facilitar a resposta em grupo, se poder perturbar a informação.

Foi utilizado o “Principal Instructional Management Rating Scale” (Hallinger, s/d) ou PIMRS (modelo para aplicação a professores), pois, na nossa opinião, permite a identificação das funções inerentes à liderança instrucional tendo sido utilizado em inúmeros estudos relativos a esta temática (Hallinger, 2008) e na opinião de Leithwood et al. (2004) é dos modelos mais investigados.

Apresentamos de seguida o quadro conceptual do “Principal Instructional Management Rating Scale” ou PIMRS (modelo para aplicação a professores).

O PIMRS avalia três dimensões da liderança instrucional, isto é, (1) definição da missão da escola, (2) gestão do programa instrucional e (3) promoção de um clima de aprendizagem e cada uma destas é subdividida em funções, de acordo com a figura 1.



Figura 1: Quadro conceitual da Liderança Instrucional (Hallinger e Murphy, 1987, 2008).

Dimensões	Funções
Definição de uma missão	Estruturação dos objetivos da escola Comunicação dos objetivos da escola
Gestão do programa instrucional	Coordenação do curriculum Supervisão e adaptação da instrução Monitorização do progresso dos alunos
Desenvolver um clima do programa de aprendizagem da escola	Protege o tempo instrucional Fornece incentivos para os professores Fornece incentivos para a aprendizagem Promove o desenvolvimento profissional Mantém alta visibilidade



Hallinger (2008), considera que um resultado elevado num comportamento particular da liderança instrucional não indica necessariamente um desempenho eficaz, mas somente uma “liderança ativa” nessa área sendo esses resultados percebidos como um maior nível de frequência relativo ao compromisso com os comportamentos de liderança instrucional e práticas associadas a escolas eficazes.

Os inquiridos indicam a perceção que têm do desempenho do diretor numa determinada função particular, durante o último ano letivo, de acordo com cada item, calculado através de uma escala tipo Likert, em que 1 representa “quase nunca”, 2 “raramente”, 3 “às vezes”, 4 “frequentemente” e 5 “quase sempre”. O instrumento permite o cálculo da média em cada comportamento, função e em cada dimensão sendo possível destacar os padrões da liderança instrucional do diretor, ou seja, esses dados podem ser usados para identificar a importância relativa dada a diferentes facetas da função da liderança instrucional.

Depois de efetuada a tradução do questionário, e de acordo com Bell, realizou-se um estudo piloto (2003: 167), com vinte docentes, de outro agrupamento, no sentido de identificar possíveis problemas de compreensão das várias questões. De acordo com a auscultação realizada aos professores, identificaram-se algumas situações que sofreram melhorias no sentido de ultrapassar as dificuldades registadas.

A escolha inicial do local para a implementação do nosso estudo de caso recaiu no Agrupamento de escolas Bravo, em virtude da receção positiva ao projeto de investigação apresentado, nos primeiros contactos efetuados com o seu diretor. Este localiza-se numa pequena freguesia pois em termos geográficos não ultrapassa os 12 Km², com uma população de cerca de 5600 habitantes, de acordo com o censo realizado em 2010. Em termos de habilitações académicas destaca-se o facto de 60% da população possuir o ensino básico, 15% não possui qualquer habilitação e só 5% tem formação superior. A maioria da população dedica-se às atividades piscatórias, indústria e construção civil.

Relativamente à caracterização dos inquiridos da escola sede, esta tem 45 professores distribuídos da seguinte forma: nove docentes no departamento curricular de Línguas (engloba as áreas disciplinares de Língua Portuguesa, Francês e Inglês); 5 docentes no departamento curricular de Ciências Sociais e Humanas (com as áreas disciplinares de História e Geografia de Portugal, História, Geografia, Educação Moral Religiosa Católica); catorze docentes no Departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais (com as áreas disciplinares de Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Naturais, e Ciências Físico-Químicas) e por último



dezassete docentes no Departamento Curricular de Expressões (com as áreas disciplinares de Educação Visual e Tecnológica, Educação Visual, Educação Física e Educação Musical). Após se ter realizado esta escolha, procedeu-se à entrega dos questionários ao seu diretor. Após algumas semanas não foi possível realizar a recolha da maioria dos questionários, na medida em que os docentes não consideraram oportuna a realização de uma “avaliação” ao diretor. Este facto promoveu a implementação de um “estudo exploratório”, pois como afirma Pardal e Correia, este permite-nos o afinamento do problema bem como a definição de pistas de abordagem do projeto (1995: 67). Assim procedemos a algumas melhorias no nosso projeto de intervenção, sendo de destacar: escolha de um novo agrupamento de escolas, apresentação do projeto de estudo em conselho pedagógico do Agrupamento de escolas Alfa, introdução de nota explicativa nos questionários, reforçando a ideia de que não se tratava de qualquer tipo de avaliação ao diretor, distribuição do questionário aos coordenadores de departamento e implementação da estratégia de entrega dos questionários nos serviços administrativos, afastando qualquer receio de monitorização efetuada pelo diretor.

Desta forma, o questionário foi distribuído a todos os chefes de departamento que, em reunião, forneceram um exemplar a cada docente. Estes teriam que, depois do seu preenchimento, colocá-los nos serviços administrativos, criando uma situação que não inibisse a sua entrega. Cerca de 48% dos docentes (trinta e três) entregaram o questionário devidamente preenchido.

Após a recolha dos dados procedeu-se ao seu tratamento estatístico. Este foi realizado utilizando o programa estatístico de processamento de dados *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS 17.0).

Na análise estatística descritiva procedeu-se ao cálculo dos parâmetros estatísticos descritivos (médias) para se identificarem as dimensões e funções com maior importância.

4.8.3. Análise de Conteúdo

De acordo com Pardal e Correia, esta constitui “ (...) uma técnica de investigação, através da qual se viabiliza de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação” (1995: 72). No sentido de se retirarem os termos ou expressões que revelem uma perspetiva, ou seja, um conteúdo, elaboraram-se as categorias que viabilizem a quantificação dos dados observáveis, pois o grande objetivo prende-se com “a análise de ideias e não das palavras através das quais as mesmas são expressas” (idem : 72), sendo por isso necessário identificar e analisar as



expressões que se utilizam na comunicação. Estas categorias foram definidas por Hallinger (s/d) descrevendo as 10 funções de liderança instrucional que se apresentam.

De seguida foram retiradas das entrevistas as unidades de análise e distribuídas nas diferentes categorias, ou seja, de acordo com o conteúdo que as palavras ou expressões evidenciaram. Assim os termos ou as expressões apresentados revelaram determinada perspetiva (ou conteúdo), evidenciando a ideia que permitia a sua inclusão numa categoria específica (Pardal e Correia, 1995).

Categorias: Funções de liderança instrucional (de acordo com Hallinger, s/d)

1. Estruturar os objetivos

Refere-se ao papel do diretor em determinar as áreas nas quais a escola vai concentrar os seus recursos no ano letivo. As escolas instrucionalmente eficazes geralmente têm uma missão claramente definida ou um conjunto de objetivos de sucesso dos estudantes. A ênfase situa-se em poucos objetivos sobre os quais a energia dos professores e outros recursos podem ser mobilizados.

Estes são expressos em termos mensuráveis e devem incorporar os dados do desempenho passado e atual dos alunos e incluir responsabilidades dos professores para a sua consecução. As opiniões dos professores e pais devem ser recolhidas para a elaboração dos objetivos e metas. (s/d: 2)

2. Comunicar os objetivos da escola

Esta função está associada à forma como o diretor comunica os objetivos mais importantes da escola aos professores, pais, alunos, etc. Os diretores devem assegurar que a sua importância é compreendida pela discussão e revisão, de forma regular, durante o ano letivo, em especial no contexto do currículo instrucional e decisões orçamentais. Tanto nos canais formais (e.g. assembleias, página da escola, etc.) como informalmente nas reuniões curriculares, reuniões com pais e reuniões de professores. (s/d: 2).



3. Supervisão e avaliação da instrução

Uma tarefa central do diretor é assegurar que os objetivos da escola são trasladados para o nível de prática na sala de aula. Esta tarefa envolve a coordenação de objetivos dos professores com os da escola avaliando a instrução na sala de aula incluindo ainda fornecer apoio instrucional aos professores e monitorizar a instrução na sala de aula, através de várias visitas (s/d: 3).

4. Coordenação curricular

Uma característica visível nas escolas instrucionalmente eficazes é um alto nível de coordenação curricular. Os objetivos curriculares da escola estão intimamente alinhados com os conteúdos abordados na sala de aula e com a avaliação externa (exames nacionais, provas de aferição e testes intermédios). Desta forma torna-se visível a continuidade na articulação curricular entre os vários níveis de ensino sendo este aspeto da coordenação curricular apoiado pela interação entre professores dos vários níveis de ensino nos assuntos instrucionais e curriculares (s/d: 4).

5. Monitorizar o programa de alunos

É colocada maior importância na avaliação e nos critérios estandardizados/padronizados. Os testes são utilizados para diagnosticar dificuldades e pontos fracos no programa e nos alunos, para avaliar os resultados das mudanças no programa instrucional da escola e para auxiliar na elaboração de turmas. O diretor pode discutir os resultados em reuniões (e.g. conselho pedagógico, conselho de escola, etc.), em departamento ou mesmo individualmente, fornecendo análises interpretativas (s/d: 3).

6. Proteger o tempo instrucional

As aulas não podem ser interrompidas para não diminuir o efeito das técnicas de gestão e instrucionais pois esta situação poderá ocorrer com alunos atrasados, solicitações da direção e transmissão de informações diversas (s/d: 3).



7. Visibilidade

Os contextos em que o diretor é visto fornecem um indicador, aos professores e alunos, das suas prioridades. Apesar de não conseguir dominar a maior parte do seu tempo, o diretor pode estabelecer prioridades relativas ao tempo que tem disponível. A visibilidade nos espaços exteriores e nas salas de aula aumenta a interação entre professores e alunos, o que pode ter efeitos benéficos no comportamento dos alunos e na instrução na sala de aula (s/d: 3).

8. Incentivos para a melhoria da atividade docente

Os elogios como incentivo têm um efeito motivador nos professores, o que deve incentivar o diretor a utilizar esta técnica, tanto formal ou informalmente (s/d: 4).

9. Promover a melhoria instrucional e o desenvolvimento profissional

O diretor pode informar, ou fornecer oportunidades relevantes para o desenvolvimento profissional dos docentes. Por outro lado, pode encorajar certos tipos de formação profissional associada com as metas/objetivos da escola (s/d: 4).

10. Fornecer incentivos para a aprendizagem

É possível criar um clima de aprendizagem na escola onde a realização académica é valorizada pelos alunos ao promoverem oportunidades frequentes para que esses sejam reconhecidos e recompensados pelo seu desempenho académico e melhoria, sendo o reconhecimento dos pares e dos professores o aspeto chave. Os estudantes, devem ter oportunidades para serem reconhecidos pelo seu desempenho na sala de aula e na comunidade educativa (s/d: 4).





5. ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS

“Não existe nenhum tema que não precise de ser mais investigado; é esta a crença que dá sentido à vida do investigador.” (Bogdan e Biklen, 1994: 257)

Como já foi referido a taxa de retorno foi de 48%, ou seja, trinta e três docentes entregaram o questionário devidamente preenchido. Apesar de implementarmos um conjunto de estratégias que visavam promover a entrega dos questionários devidamente preenchidos (e.g. apresentação do projeto de investigação no conselho pedagógico, envolvimento dos coordenadores de departamento e a entrega nos serviços administrativos de forma a simplificar o processo de recolha e a evitar constrangimentos que alguns professores poderiam sentir) os números conseguidos ficam aquém das expectativas.

Após a recolha dos dados procedeu-se ao seu tratamento estatístico. Este foi realizado utilizando o programa estatístico de processamento de dados *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS 17.0).

Na análise estatística descritiva procedeu-se ao cálculo dos parâmetros estatísticos descritivos (médias) para se identificarem as dimensões, funções e comportamentos que evidenciaram um maior compromisso pelo diretor, no âmbito da liderança instrucional.

Na opinião de Stake, “o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização. Pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz” (1995: 24).

Para Yin (2003), os estudos de caso são generalizáveis a proposições teóricas e não a populações ou universos.

Desta forma, tendo por base os elementos recolhidos, quer a partir das entrevistas, quer dos questionários, através das nossas interpretações e das opiniões de diversos autores, iremos formular um conjunto de conclusões que possam refletir as diferentes perspetivas.

Neste momento gostaríamos de relembrar o quadro conceptual da liderança instrucional apresentada por Hallinger e Murphy (1987) e Hallinger (2008). Com já foi referido, a dimensão “Definição de uma missão para a escola” inclui as funções “Estrutura os objetivos da escola” e “Comunica os objetivos da escola; relativamente à segunda dimensão “Gestão do programa instrucional”, engloba as seguintes funções: “Supervisiona e avalia a instrução”, “Coordenação do currículo” e “Monitorização do progresso dos alunos” e por fim a terceira dimensão – “Promover



um clima positivo de aprendizagem na escola” envolve as funções: “Protege o tempo instrucional”, “Mantém alta visibilidade”, “Fornece incentivos aos professores”, “Promove desenvolvimento profissional” e “Fornece incentivos para a aprendizagem”. De referir ainda que a cada função correspondem cinco comportamentos sendo calculados através de uma escala de Likert em que 1 representa “quase nunca”, 2 “raramente”, 3 “às vezes”, 4 “frequentemente” e por fim 5 representa “quase sempre”.

5.1. Estrutura os objetivos da escola

A função “Estrutura os objetivos da escola” está incluída na dimensão “Definição de uma missão para a escola” em conjunto com a função “Comunica os objetivos da escola”. Faz referência ao papel do diretor em determinar as áreas em que a escola vai mobilizar os seus recursos. De acordo com Hallinger (s/d), as escolas instrucionalmente eficazes tem uma missão ou conjunto de objetivos relativos à realização dos alunos.

Quadro I – Função: “Estrutura os objetivos da escola”

Comportamentos	Média
1.Desenvolve um conjunto de objetivos gerais anuais da escola.	4,48
2.Organiza/Estrutura os objetivos de escola de modo a que os professores sintam a responsabilidade de ir ao seu encontro.	3,91
3.Usa a avaliação de necessidades, ou outros métodos formais ou informais, para implicar os professores no desenvolvimento dos objetivos.	4,06
4.Usa os resultados do desempenho escolar dos alunos no desenvolvimento dos objetivos académicos.	4,21
5.Desenvolve objetivos facilmente compreensíveis e utilizados pelos professores na escola.	3,87
Total	4,10

Também na opinião de Silva, o líder tem que balizar a sua ação e a da organização através de objetivos claros, partilhados e interiorizados de forma a envolver toda a comunidade docente (2010: 191).

A estruturação dos objetivos ou metas da escola, é uma das tarefas que assume um papel fundamental, pois permite definir a missão da escola com clareza. Podemos observar, de acordo



com as percepções dos professores, que o diretor desenvolve “frequentemente” (4,48) um conjunto de objetivos gerais para a escola e usa os resultados dos alunos no desenvolvimento dos objetivos acadêmicos (4,21) implicando os professores no seu desenvolvimento (“frequentemente, isto é, com um valor de 4,06). Da mesma forma organiza os objetivos da escola para que os professores sintam a responsabilidade de ir ao seu encontro (com um valor de 3,91, ou seja, “frequentemente”). A importância desta função é constatada através da percepção dos professores, pois a média observada permite afirmar que o diretor assume “frequentemente” um forte compromisso com a função “Estrutura os objetivos da escola” (4,10).

Estes objetivos, expressos em termos mensuráveis, devem contemplar os resultados do desempenho dos alunos e incluir as responsabilidades dos docentes para a sua concretização, pois como afirma Robinson, os objetivos permitem focalizar a atenção e promovem um esforço mais persistente (2007: 10)

De acordo com o coordenador do Departamento de Línguas, identificado no decorrer do texto com a sigla DL,

“Ele [o diretor] assegura-se que essas metas sejam cumpridas e quando vê que, por exemplo, a nível dos resultados escolares do primeiro período se vê que há algumas discrepâncias relativamente ao objetivo final ele intervém, no sentido de conseguirmos que as metas sejam cumpridas”(Anexo III, entrevista n.º 3).

No mesmo sentido, o coordenador do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais designado no texto com a sigla DMCE, valoriza a função do diretor em nortear o rumo da escola e a partilha das metas, pois considera que o

“...o papel do diretor é importantíssimo, embora tenha sempre a preocupação de ouvir todos os (...) níveis de organização para definir essas questões ...”.(Anexo III, entrevista n.º 2)

Leithwood et al. (2006a) consideram fundamental nas práticas de liderança, a construção de uma visão e definição de uma orientação. Desta forma, nas práticas específicas o diretor deve construir uma visão partilhada, deve favorecer a aceitação dos objetivos do grupo e demonstrar altas expectativas de desempenho.

Nesse sentido o diretor do agrupamento de escolas Bravo, valoriza esta categoria pois considera que



“...saber qual a missão da escola, por onde queremos ir, o que queremos atingir, quer dizer, isso é um grande princípio para onde nós agora, a forma de chegar lá, essa é que discutimos (...) mas pronto tentamos criar um consenso, uma coligação para atingir esse mesmo objectivo”. (Anexo III, entrevista n.º 1)

na medida em que a missão, isto é, as metas e os objetivos fornecem uma direção ao trabalho que é realizado, promovendo maior persistência e esforço pois

“tem que ser este saber para onde vamos que nos dá o ânimo diário (...) e percebemos que é ali que queremos chegar porque se não, acho que andamos a fazer gestão à bombeiro a apagar estes fogos (...) podemos ficar com a ilusão que resolvemos (...) mas não resolvemos nada”. (Anexo III, entrevista n.º1)

Por tudo o que nos é dado a conhecer, é atribuída grande importância ao rumo que a escola pretende seguir, sendo por isso necessário envolver toda a comunidade educativa, pois como afirmava o filósofo romano Sêneca “Quando se navega sem destino, nenhum vento é favorável”.

Leithwood et al., consideram que a definição de direções inclui um conjunto de práticas que permitem contribuir para o desenvolvimento de uma compreensão partilhada da organização, das suas atividades e objetivos que fornecem um sentido de propósito ou visão (2004: 8). A motivação do quadro docente prende-se com objetivos que se consideram pessoalmente empolgantes e desafiantes e, em simultâneo, concretizáveis. A existência destes objetivos permite criar um significado ao seu trabalho e promove a construção de uma identidade no seu contexto de trabalho.

Marzano et al. (2006) no âmbito das responsabilidades de liderança, consideram a responsabilidade de focalização, que no seu entendimento se refere ao facto do líder estabelecer objetivos claros e os colocar em lugar de destaque, ou como afirmam Leithwood e Riehl (2003), a liderança envolve uma direção.

Em suma: a definição de um rumo para a escola é uma função fundamental para a implementação de uma liderança instrucional, pois toda a comunidade educativa partilha e está envolvida com as metas que foram definidas, promovendo o esforço concertado para a sua concretização. Consideramos que, à semelhança do diretor estudado, saber onde estamos e para onde queremos ir é importante no sentido de se aproveitarem todos os esforços para a concretização do mesmo desiderato.



5.2. Comunica os objetivos da escola

Esta função do diretor prende-se com a forma como comunica (formal e informalmente) os objetivos e as metas a todos os elementos da comunidade educativa, para que todos tenham conhecimento e contribuam, na medida em que só desta forma poderá envolver, implicar e responsabilizar todos os intervenientes.

Na opinião de Smith e Andrews (1989) o diretor como comunicador articula a visão da escola no sentido de orientar a comunidade educativa na mesma direção.

Quadro II – Função: “Comunica os objetivos da escola”

Comportamento	Média
6.Comunica eficazmente a missão da escola aos membros da comunidade escolar.	4,15
7.Discute os objetivos académicos nas reuniões, com os professores.	3,76
8.Tem em mente os objetivos académicos da escola quando toma decisões curriculares com os professores.	3,94
9.Assegura que os objetivos académicos estão refletidos em locais de grande visibilidade na escola.	3,84
10.Refere os objetivos da escola ou a sua missão em reuniões com os alunos (e.g. assembleias ou debates).	3,89
Total	3,91

A perceção dos professores evidencia que o diretor comunica de forma eficaz, a missão da escola a toda a comunidade educativa pois o valor médio deste comportamento assinalado com o número seis, apresenta o valor de 4,15 (que representa na nossa escala “frequentemente”) e por outro lado, a média da função “Comunica os objectivos” é de 3,91, representado após arredondamento, “frequentemente”. De assinalar ainda que todos os comportamentos relativos a esta função são assumidos “frequentemente” pelo diretor. Esta mesma perspetiva encontra eco nas palavras dos coordenadores, na medida em que, por exemplo, o coordenador DMCE considera

“(…)tudo é utilizado no sentido de ouvir, de partilhar, enfim, de construir algo que seja efetivamente o mais válido para a escola”. (Anexo III, Entrevista n.º 2)



considerando igualmente que a importância dada à compreensão dos objetivos pela comunidade escolar

“é a forma mais inteligente de se liderar qualquer organização”. (Anexo III, Entrevista n.º2)

Por outro lado, torna-se visível nas palavras do coordenador DL e na perceção dos professores, que se utilizam diversos meios para que os vários elementos da comunidade educativa tomem conhecimento, assegurando que os objetivos estão refletidos com grande visibilidade, acessíveis a todos os elementos da comunidade educativa, nomeadamente os pais, através do

“site do agrupamento, através de comunicações aos encarregados de educação, ou provenientes do órgão de gestão ou provenientes do conselho de diretores de turma...” (Anexo III, Entrevista n.º3)

sendo normalmente transmitidos pelos

“diretores de turma e do órgão de gestão”. (Anexo III, Entrevista n.º3)

Para Marzano et al. (2006) a responsabilidade da comunicação refere-se ao facto do líder estabelecer fortes linhas de comunicação com os professores e os alunos. Referem que uma boa comunicação é uma característica fundamental em qualquer iniciativa na qual os intervenientes trabalham com grande proximidade para um propósito comum. Por este facto, o diretor deve estar acessível e deve ainda procurar manter linhas de comunicação disponíveis para a comunidade educativa.

Nas palavras do diretor podemos verificar a importância da comunicação dos objetivos ou metas aos encarregados de educação que

“(...) são no início do ano as receções a pais e alunos (...) e procuramos explicar de uma forma simples o que pretendemos (...)”. (Anexo III, Entrevista n.º1)

pois é importante dar conhecimento da missão da escola no sentido de envolver e implicar todos os elementos da comunidade educativa.

Robinson (2008), verificou que a definição, comunicação e monitorização dos objetivos de aprendizagem, bem como os padrões e expectativas têm um efeito pequeno mas



educacionalmente significativo nos objetivos educativos. Consideram ainda que o envolvimento do corpo docente na definição dos mesmos e o consenso gerado são fatores importantes.

Relativamente aos professores o diretor acentua a dimensão colaborativa onde se podem discutir os objetivos académicos pois afirma que

“gosta de trabalhar em equipa, é evidente que aquilo que é produzido é sempre partilhado e discutido, envolvendo (...) outros colegas, nomeadamente envolvendo os coordenadores, envolvendo a minha equipa, debatemos sempre e discutimos as coisas”. (Anexo III, Entrevista n.º1)

Esta partilha e este envolvimento dos professores promove o seu “empoderamento” na condução do processo que envolve o desenho e monitorização da essência da organização escolar - o processo de aprendizagem e ensino que ocorre nas salas de aula.

Ficou patente uma clara preocupação com a função “Comunica os objetivos da escola” na medida em que o diretor envolve todo o corpo docente, na sua discussão e posteriormente na divulgação à comunidade educativa, criando canais de comunicação fundamentais para o intercâmbio de informação.

Como já foi referido, a dimensão “Definição de uma missão” para a escola agrupa as funções “Estrutura os objetivos da escola” e “Comunica os objetivos” obteve um valor médio de 4,01 (que representa na nossa escala “frequentemente”), evidenciando que as funções de liderança associadas a esta dimensão são assumidas com um forte compromisso por parte do diretor. Desta forma fica visível a distribuição e a partilha de responsabilidades relativamente aos aspetos instrucionais, podendo considerar-se como uma das hipóteses que justifiquem esta distribuição, a crescente responsabilização e complexidade do fenómeno educativo na medida em que o envolvimento e o empoderamento dos professores permitem criar maiores índices de motivação e empenhamento.



5.3. Supervisiona e avalia a instrução

Relativamente à segunda dimensão “Gerir o programa instrucional” integra as funções “Supervisiona a avaliação da instrução”, “Coordenação do currículo” e “Monitorização do progresso dos alunos”.

Quadro III – Função: “Supervisiona e avalia a instrução”

Comportamento	Média
11.Assegura que as prioridades dos professores, na sala de aula, são consistentes com os objetivos e direção da escola.	3,67
12.Tem em conta os produtos do trabalho dos alunos quando avalia a instrução na sala de aula.	3,69
13.Conduz observações informais nas salas de aula de uma forma regular (observações informais não estão agendadas, têm uma duração mínima de 5 minutos e podem ou não envolver um feedback escrito ou numa reunião formal).	2,15
14.Valoriza os pontos fortes nas práticas instrucionais dos professores nas avaliações pós-observação (e.g. em debates ou avaliações formais).	3,11
15.Destaca os pontos fracos nas práticas instrucionais dos professores nas avaliações pós-observação (e.g. em debates ou avaliações formais).	3,12
Total	3,14

Uma das tarefas centrais na liderança instrucional, consiste em assegurar que os objetivos da escola são transferidos para a prática na sala de aula, envolvendo a coordenação entre os objetivos implementados na sala de aula e os da escola e a avaliação instrucional na sala de aula. Para se confirmar esta situação, são necessárias visitas à sala de aula.

Podemos verificar pela perceção dos professores que o diretor “raramente” (2,15) “conduz observações informais na sala de aula”. Apesar deste facto, de acordo com os mesmos, tem em conta “frequentemente” (3,69) os produtos do trabalho dos alunos quando avalia a instrução na sala de aula. Da mesma forma, assegura “frequentemente” (3,67) que as prioridades dos professores na sala de aula, são consistentes com os objetivos e direção da escola. Como veremos mais à frente, cabe aos coordenadores de departamento o desempenho desta tarefa. Apesar do diretor visitar raramente as salas de aula, alguns professores consideram que este



destaca “às vezes” os pontos fortes e fracos (3,11 e 3,12 respectivamente) em debates ou reuniões formais.

No mesmo sentido e de acordo com as palavras do diretor

“esta é uma área de melhoria” (...) “ainda não é possível (...) haver essa intervenção na sala de aula, aliás, porque isto depois cruza com outro processo que é a avaliação de desempenho docente e portanto podem surgir crispações”. (Anexo III, Entrevista n.º1)

Em sintonia com as palavras da coordenadora DL, quando questionada com as tarefas de monitorização da aplicação dos objetivos da escola na sala de aula, considera que

“estamos a iniciar esse processo de supervisão este ano. Nós tivemos avaliação externa (...) e um dos pontos fracos apontados tem a ver com exatamente, esse processo de supervisão”. (Anexo III, Entrevista n.º3)

No sentido de se melhorar este processo

“essa monitorização tem sido feita através, mais de grelhas de avaliação no final dos períodos, mas especificamente um trabalho supervisoivo, exaustivo, ainda não está a ser implementado, mas vai começar a ser implementado no próximo ano”. (Anexo III, Entrevista n.º3)

O coordenador DMCE assume a mesma postura, visível nas suas palavras ao afirmar que

“(...) as questões de monitorização têm sido dos aspetos que ultimamente mais se tem trabalhado, porque até há pouco tempo, em termos de monitorização, havia muito pouco e, de facto, a escola tem feito (...) um trabalho significativo a esse nível (...)”. (Anexo III, Entrevista n.º2)

Podemos verificar que a supervisão é um processo que pretende a melhoria do desempenho dos docentes, que está condicionado quer pela resistência dos professores quer pela falta de hábito dos líderes instrucionais que ocupam posições formais. Na nossa opinião, a avaliação de desempenho vem promover a implementação deste tipo de estratégias que pretende a melhoria do processo ensino e aprendizagem.

Robinson (2008) verificou que o envolvimento direto no apoio e avaliação do ensino, através de visitas regulares à sala de aula e o fornecimento de *feedback* formativo e sumativo aos professores têm um efeito moderado no impacto causado nos objetivos dos alunos. Assim os líderes deverão envolver-se na coordenação do currículo, devem trabalhar com os professores



para planejar, coordenar e avaliar o ensino, fornecer avaliações dos professores descritas como úteis e assegurar que o progresso dos alunos é monitorizado e os resultados são usados para melhorar os programas de ensino.

No mesmo sentido, Marzano et al. (2006) consideram que a responsabilidade do líder no envolvimento no currículo, instrução e avaliação é fundamental pois refere-se ao envolvimento do diretor na estruturação e implementação do currículo, instrução e avaliação das atividades ao nível da sala de aula. De acordo com estes autores esta responsabilidade é fundamental para a liderança instrucional. Assim consideram igualmente importante a responsabilidade que se refere ao conhecimento que o diretor deve possuir em relação ao currículo, instrução e avaliação. Deste modo, deve possuir amplos conhecimentos das práticas instrucionais, curriculares e avaliativas, podendo desta forma fornecer orientações relativas às práticas em sala de aula.

No mesmo sentido Smith e Andrews (1989) consideram que, apesar do diretor não possuir um conhecimento específico de todas as áreas disciplinares, o seu conhecimento deve incluir as orientações gerais de cada uma delas, pois o papel óbvio do diretor como um recurso instrucional é facilitar o bom desempenho dos professores.

Na nossa opinião, o diretor deve envolver-se no processo de planeamento, coordenação e avaliação do ensino e aprendizagem, ainda que fazendo parte de um grupo, assumindo a função de líder dos líderes instrucionais (Glickman, 1989) ou seja, líder dos coordenadores de departamento, responsáveis pelas áreas disciplinares e outros professores, pois a qualidade e o nível de especificidade deste tipo de conhecimentos, obriga a um trabalho colaborativo, assegurando que as prioridades dos professores, na sala de aula, são consistentes com os objetivos e direção da escola. Como ficou patente, a supervisão assume uma grande ligação com a visita da sala de aula e, este espaço, na opinião de Hallinger (2007), tem sido tradicionalmente um domínio privado dos professores, no qual os diretores não são bem-vindos, tornando a supervisão um desafio especial, sendo os fatores para explicar esta situação em grande número (e.g. a sua especialização pode não ser adequada para uma área disciplinar, o isolamento em que o professor trabalha, a sala de aula como domínio exclusivo do professor, a ausência de relações colegiais, etc.) e difíceis de ultrapassar, na medida em que a sua grande maioria assenta numa cultura organizacional que não promove a colaboração. Antes de tudo, na supervisão, o diretor deve, como afirma Krug (1992), ser prospetivo e não retrospectivo, ou seja, deve focar-se nos aspetos que podem melhorar, o que ainda pode ser melhorado e não em tudo o que se fez. A supervisão deve ser entendida como um processo que permita a melhoria das atividades do professor, ou seja um processo de suporte onde o objetivo final é a melhoria do ensino. Desta



forma torna-se necessário a criação de uma cultura que promova a formação de uma comunidade profissional assente na colaboração e na partilha de experiências. Por outro lado, é fundamental a responsabilização e intervenção dos docentes nos processos de decisão de forma a se promoverem maiores índices de envolvimento.

5.4. Coordenação do Currículo

Esta função permite alinhar os objetivos curriculares com os conteúdos abordados na sala de aula, com os testes de avaliação usados e com a avaliação externa (exames nacionais, provas de aferição e testes intermédios).

Quadro IV – Função: “Coordenação do currículo”

Comportamento	Média
16. Identifica claramente o responsável pela coordenação do currículo nos diferentes níveis de ensino (e.g. diretor, subdiretor, ou coordenador).	3,94
17. Considera os resultados da avaliação dos alunos quando toma decisões curriculares.	4,19
18. Monitoriza o currículo na sala de aula para verificar se abrange os objetivos curriculares da escola.	2,92
19. Avalia a sobreposição entre os objetivos curriculares da escola e as provas de aferição e exames nacionais.	4,03
20. Participa ativamente na revisão de materiais curriculares.	3,04
Total	3,62

De acordo com a perceção dos professores, o diretor considera “frequentemente” (4,19) os resultados da avaliação quando é necessário tomar decisões curriculares, avalia “frequentemente” (4,03) a sobreposição entre os objetivos curriculares da escola e a avaliação externa e identifica “frequentemente” (3,94) o responsável pela coordenação do currículo, e mais uma vez, a sala de aula é um espaço pouco visitado pelo diretor pois este comportamento é adotado “às vezes” (2,92).



De acordo com o diretor, relativamente ao facto de se monitorizarem as prioridades dos professores de forma a comprovar que essas são consistentes com os objetivos da escola, isto é, verificar, por exemplo se os objetivos curriculares definidos estão patentes nos testes, considera que

“esse trabalho de (...) mais pormenor (...) devem ser os coordenadores a fazer...”, (Anexo III, Entrevista n.º1)

identificando o responsável pela coordenação do currículo, é na nossa opinião um sinal de uma clara distribuição de poder na tomada de decisões relativas aos aspetos curriculares. Na nossa opinião, e como ficou plasmado nas hipóteses de trabalho, a crescente responsabilização e complexidade do fenómeno educativo promove uma distribuição das tarefas.

Esta responsabilização do departamento está igualmente presente nas palavras do coordenador DMCE, ao afirmar que

“ao nível dos departamentos há um grande trabalho colaborativo, quer ao nível das planificações quer ao nível até da execução dos (...) próprios testes (...)”. Anexo III, Entrevista n.º2)

No mesmo sentido a coordenadora DL, quando questionada sobre a função dos departamentos considera que

“A nível de departamento não é, conseguir que os professores, primeiro justificando porque é que os resultados não foram obtidos, se as estratégias todas determinadas estão a ser cumpridas ou não, se os projetos da escola estão a ser cumpridos ou não (...)”. Anexo III, Entrevista n.º3)

A escola valoriza a realização das provas de aferição e dos testes intermédios, permitindo desta forma avaliar a sua sobreposição com os objetivos curriculares da escola. Esta está refletida nas palavras do diretor ao afirmar que

“este ano por exemplo, com os testes intermédios, já temos ali os resultados e vamos tratar os resultados, não vamos deixar que seja só o departamento, vamos levar esses resultados ao conselho pedagógico e vamos ver aqueles, (...) vamos estudar, vamos cruzar os dados e comparar (...)”. Anexo III, Entrevista n.º1)

Esta intervenção do conselho pedagógico promove a participação do diretor (e dos restantes elementos), na revisão dos aspetos instrucionais.



Davies et al. (2005), consideram que a gestão do currículo de forma a promover a aprendizagem dos alunos é uma das principais funções do diretor.

Na nossa opinião, só com uma verdadeira coordenação curricular, implementada no nosso caso, pelos coordenadores de departamento, é possível averiguar o grau de cumprimento em relação à abordagem dos diversos conteúdos, em sala de aula, de acordo com as orientações programáticas. É ao nível do departamento que é feito todo o trabalho de planificação, elaboração de testes, avaliação de estratégias e de projetos. Verificámos que os resultados dos exames, provas de aferição e dos testes intermédios são importantes pois são analisados pelo órgão competentes (e.g. conselho pedagógico e departamentos) sendo ainda considerados quando se tomam decisões curriculares.

Num claro sinal de uma liderança distribuída, o diretor transfere a competência de responsabilidade pela coordenação curricular para os coordenadores de departamento, pois considera que é uma tarefa com maior grau de pormenor, já que, na nossa opinião, assume um carácter mais específico. Compartimos a ideia de Hallinger (2003) ao afirmar que os líderes que partilham as suas responsabilidades desempenham uma liderança mais efetiva e estão menos sujeitos ao esgotamento comparativamente aos líderes que assumem as suas funções “a solo”. Esta delegação de competências poderá ser um fator a ter em conta na explicação do facto de só “às vezes” o diretor monitorizar o currículo na sala de aula, pois o coordenador de departamento poderá assumir essa responsabilidade.

5.5. Monitoriza o progresso dos estudantes

De acordo com Hallinger (s/d) as escolas instrucionalmente eficazes valorizam os testes estandardizados e os testes realizados na escola, sendo utilizados para diagnosticar pontos fracos na aprendizagem dos alunos e os programas das diversas áreas disciplinares. Os diretores deverão discutir os seus resultados com o corpo docente em reuniões (e.g. conselho pedagógico) ou de uma forma individual fornecendo algumas interpretações.

Quadro V – Função “Monitoriza o progresso dos alunos”

Comportamento	Média
21.Reúne individualmente com os professores para discutir o progresso dos alunos.	2,34
22.Discute os resultados do desempenho académico para identificar os pontos curriculares fortes e fracos.	3,43
23.Usa testes e outras medidas de desempenho para avaliar a progressão em relação aos objetivos escolares.	2,74
24.Informa os professores dos resultados do desempenho escolar de forma escrita (e.g. memorando ou boletim informativo).	4,12
25.Informa os alunos acerca do progresso académico da escola.	3,46
Total	3,21

No nosso caso, o diretor informa os professores “frequentemente” (4,12) dos resultados do desempenho escolar por escrito, informando “às vezes” (3,46) os alunos acerca do progresso, discute “às vezes” (3,43) os resultados do desempenho académico para identificar os pontos curriculares fortes e fracos e por fim “raramente” reúne com os professores (2,34) no sentido de discutir o progresso dos alunos. A média desta função corresponde a (3,21), isto é, o diretor só “às vezes” monitoriza o progresso dos estudantes.

Leithwood e Riehl (2003) consideram que os líderes eficazes avaliam o desempenho da escola, com uma monitorização cuidadosa do progresso dos professores e alunos, de acordo com vários indicadores, no sentido de servir de base a uma reflexão relativa ao ensino dos professores e à aprendizagem dos alunos. Silva (2010) considera oportuna a utilização de diferentes estruturas de monitorização que recolhem as informações necessárias para a melhoria do funcionamento da escola.



Como afirmámos nas hipóteses de trabalho, com a crescente valorização dos resultados escolares e a consequente responsabilização dos diretores pela melhoria do funcionamento das escolas, consideramos que este é o principal responsável pela monitorização dos resultados dos alunos, pois como está patente nas palavras do coordenador DL

“...por exemplo, se vê que há algumas discrepâncias relativamente ao objetivo final, imediatamente ele intervém no sentido de conseguirmos que as metas sejam cumpridas”.

(Anexo III, Entrevista n.º3)

No entanto, os professores consideram que o diretor utiliza, “às vezes” (2,74) os testes e outras medidas de desempenho para avaliar a progressão em relação aos objetivos escolares, pois poderão não tomar conhecimento de algumas medidas tomadas. Podemos ainda considerar como justificação o facto da maioria das medidas se estabelecer em estruturas (e.g. conselho pedagógico) em que a maioria dos professores não tem assento, dificultando o conhecimento das mesmas.

Por outro lado, como já foi referido, relativamente à utilização de testes e outras medidas (e.g. exames nacionais, provas de aferição e testes intermédios) o coordenador do DMCE afirma:

“A escola valoriza e por isso embarca (...) na realização dos mesmos (...) principalmente quando eles, os testes intermédios, hoje nesta escola, são tidos, são usados como se fossem uma prova sumativa.” (Anexo III, Entrevista n.º3)

Ainda relativamente aos testes intermédios, e de acordo com o diretor, os seus resultados são tratados tanto ao nível do departamento como em conselho pedagógico, no sentido de

“cruzar os dados e comparar”, (Anexo III, Entrevista n.º1)

para identificar os aspetos que terão que ser melhorados e avaliar a progressão dos alunos em relação às metas e objetivos escolares definidos. Fica patente a importância das lideranças intermédias ao valorizar as funções dos departamentos, pois é a esse nível que poderão avaliar a situação.

Como afirma o coordenador DL,

“(...) têm sido construídos alguns mecanismos de visualização desse trabalho”. (Anexo III, Entrevista n.º3)



“(…) desde logo a criação (…) das metas de sucesso na escola, a comparação que é feita destas com outros momentos, por exemplo de avaliação a nível nacional - os testes intermédios - , portanto todas as avaliações que são feitas são comparadas para que efetivamente se afira de que tudo está a ser cumprido”. (Anexo III, Entrevista n.º3)

Assim, considera que

“(…) já estamos a fazer algum trabalho de monitorização, nomeadamente ao nível dos resultados, questionamos os resultados, a ver quais são as estratégias, apostar na questão (…) da diferenciação, temos critérios definidos (…)” (Anexo III, Entrevista n.º3)

Contudo esta tarefa é da responsabilidade dos coordenadores e respetivos departamentos, pois fica bem visível nas palavras do mesmo coordenador ao afirmar que é ao nível de departamento que se promove este trabalho de monitorização.

“justificando porque é que os resultados não foram obtidos (…)” (Anexo III, Entrevista n.º3)

Esta constatação pode ser comprovada ainda nas respostas dos professores ao considerarem que o diretor discute “às vezes” (3,43) os resultados do desempenho académico para identificar os pontos curriculares fortes e fracos.

Desta forma, a discussão dos resultados escolares permite a identificação dos pontos fortes e fracos do enquadramento curricular, permitindo definir, com maior facilidade, um plano de melhoria.

Como já ficou patente, para o diretor, é fundamental o tratamento dos resultados escolares em várias estruturas, como os departamentos ou o conselho pedagógico, no sentido de os conhecer e comparar, tendo por objetivo a melhoria pois

“(…) queremos fazer isso, porque senão é só mais um teste que se faz, que se mandou o relatório e ninguém ligou.” (Anexo III, Entrevista n.º1)

No mesmo sentido, Leithwood et al (2006a) entendem que os líderes devem gerir o programa de ensino e aprendizagem, onde destacam entre as várias práticas específicas, a monitorização da atividade escolar.

Da mesma forma Marzano et al. (2006) consideram a responsabilidade do diretor em monitorizar a eficácia das práticas da escola em termos do seu impacto na realização dos alunos. No entanto, apesar de considerarmos, como ficou patente na formulação das hipóteses de trabalho, que a responsabilização da liderança da escola pelos resultados escolares, cabe ao



diretor, sendo necessário que este promova a alteração de alguns comportamentos (e.g. isolamento na sala de aula, falta de relações colegiais, etc.) que poderão colidir com alguma resistência, pois como afirma o mesmo

“(...) isto nem sempre é bem entendido pelos colegas, mas estamos a fazer esse trabalho, [monitorização], no sentido também de desdramatizar, isto é, todos percebem que nós temos constantemente que por em questão.” (Anexo III, Entrevista n.º1)

Apesar de não se privilegiarem as reuniões individuais com os professores, o diretor dá conhecimento dos resultados à comunidade escolar de forma escrita, informa os alunos do seu progresso, tendo ficado estabelecida a importância tanto do diretor como dos departamentos na tarefa de monitorização dos resultados, utilizando os mesmos para a identificação dos pontos fortes e fracos para a melhoria da escola, tendo como referência as metas de sucesso definidas num claro conjunto de comportamentos facilitadores da liderança instrucional e numa perspetiva de partilha de responsabilidades.



A terceira dimensão “Cria um clima de escola positivo” inclui as funções “Protege o tempo instrucional”, “Promove o desenvolvimento profissional”, “Mantém alta visibilidade”, “Fornece incentivos aos professores” e “Fornece incentivos para a aprendizagem”.

5.6. Protege o tempo instrucional

De acordo com Hallinger (s/d), a melhoria da gestão na sala de aula e uma utilização correta das técnicas instrucionais só se concretiza se limitarmos as interrupções do tempo instrucional quer pela entrada de alunos atrasados, quer pelos pedidos da direção para divulgação de informações.

Quadro VI – Função: “Protege o tempo instrucional”

Comportamentos	Média
26.Impede as interrupções do tempo instrucional para divulgação pública de informação.	2,80
27.Assegura que os estudantes não são chamados à direção no decorrer do tempo instrucional.	2,67
28.Assegura que os alunos atrasados e faltosos sofrem consequências específicas pela falta de assiduidade.	2,52
29.Encoraja os professores a utilizarem o tempo instrucional para o ensino e prática de novas técnicas e conceitos.	4,03
30.Limita a intrusão de atividades extra e co curriculares no tempo instrucional.	2,75
Total	2,95

Cabe ao diretor a implementação de estratégias que promovam a não interrupção do tempo instrucional.

Esta função apresenta um dos valores mais baixos nos resultados recolhidos através dos questionários (2,95) que após arredondamento equivale na escala adotada a “às vezes”, indicando que de acordo com a percepção dos professores, nem sempre o tempo instrucional é protegido. Dos cinco comportamentos desta função só o relativo ao encorajamento dos professores para o ensino e prática de novas técnicas e conceitos no tempo instrucional ocorre “frequentemente”. Assim só “às vezes” o diretor impede as interrupções do tempo instrucional para divulgação de informação (2,80), limita a intrusão do tempo instrucional com outras



atividades (2,75), só “às vezes” os alunos não são chamados à direção no tempo instrucional (2,67) e por fim, os alunos atrasados e com falta de assiduidade “às vezes” (2,52) sofrem penalizações de acordo com a percepção dos professores. No entanto estes valores não se refletem nas palavras de outros intervenientes.

De acordo com as palavras do diretor,

“Relativamente ao facto dos alunos serem chamados, não são; quer dizer, e quando as situações acontecem é porque alguém nos pede (...), mas numa forma geral nós interrompermos as aulas para quem quer que seja não, geralmente é nos intervalos que isso acontece”. (Anexo III, Entrevista n.º1)

As palavras do coordenador DMCE, seguem a mesma direção pois considera que o diretor limita a intrusão nas atividades curriculares ao afirmar que

“(...) muito raramente e só quando se colocam questões ao nível dos comportamentos, só nessas alturas”. (Anexo III, Entrevista n.º2)

No entanto, em algumas situações, o diretor não impede as interrupções e podem surgir no tempo instrucional para a divulgação de informações, como afirma o mesmo coordenador:

“ (...) são transmitidas através de reuniões iniciais de ano (...) e tirando essa fase massiva de informação, depois os alunos recebem informação através da leitura na sala de aula(...)”. (Anexo III, Entrevista n.º2)

Por outro lado, de acordo com o coordenador DL, a interrupção do tempo instrucional prende-se com duas situações distintas: as idas dos alunos à direção

“ (...) normalmente têm a ver com atitudes comportamentais mas às vezes sim (...) são chamados à direção (...)”. (Anexo III, Entrevista n.º3)

ou para que os alunos tomem conhecimento de informações através

“ (...) do diretor de turma, normalmente por avisos, elaborados pelo órgão de gestão depois são distribuídos por todas turmas ou através do diretor de turma”. (Anexo III, Entrevista n.º3)



Estas situações são corroboradas pelos dados dos questionários pois os professores consideram que “às vezes” (2,80) o tempo instrucional não é protegido pois é utilizado para divulgação de informação.

Em suma: apesar de estar patente nos resultados do questionário que o diretor encoraja frequentemente a utilização do tempo instrucional para o ensino e prática de novas técnicas e conceitos, no que concerne à proteção do tempo instrucional, ainda surgem momentos em que o tempo dedicado ao ensino e aprendizagem sofre interrupções, quer por motivos disciplinares, quer para divulgar informações de carácter geral.

Marzano et al. (2006), no quadro das responsabilidades do líder, referem-se à responsabilidade “disciplina” (pois preferem esta designação), salientando a sua importância, na medida em que é entendida como a proteção dos professores relativamente às influências que podem desvalorizar a sua concentração no tempo instrucional. Desta forma, cabe ao diretor implementar um conjunto de estratégias que promovam a continuidade do tempo instrucional no sentido de maximizar o desempenho dos professores, sendo interessante a utilização da área curricular não disciplinar de formação cívica para divulgar informação, utilização da página da escola na internet, atendimento aos alunos nos intervalos, etc.

5.7. Mantém alta visibilidade

Na opinião de Hallinger (s/d) os contextos em que o diretor é visto fornecem um indicador aos professores e estudantes, das suas prioridades. A visibilidade nas salas de aula e nos espaços da escola aumentam a interação do diretor com os professores e os alunos, podendo ser um fator que promova a melhoria quer dos comportamentos quer dos aspetos relacionados com o ensino e aprendizagem.

Quadro VII – Função: “Mantém alta visibilidade”

Comportamento	Média
31.Utiliza tempo para falar informalmente com os estudantes e professores durante as interrupções letivas e os intervalos.	2,84
32.Visita salas de aula para discutir assuntos com professores e estudantes.	2,03
33.Assiste a atividades curriculares e extracurriculares.	3,78
34.Substitui as turmas dos professores atrasados até à sua chegada ou até à sua substituição.	2,84
35.Realiza tutorias de estudantes ou leciona a algumas turmas.	1,69
Total	2,63

Podemos verificar que a perceção dos professores relativamente à visibilidade do diretor nos espaços da escola, indicam que este utiliza “as vezes” (2,84) os intervalos e as interrupções letivas para falar informalmente com professores e alunos. Por outro lado, no que respeita à sala de aula, evidencia um valor de 2,03, isto é, “raramente” visita as salas de aula para discutir assuntos com professores e estudantes indicando que o compromisso para com este comportamento pode ser melhorado na medida em que é um elemento facilitador da liderança instrucional. Esta constatação encontra eco quer nas palavras do diretor quer dos coordenadores.

O diretor, apesar de considerar que

“(…) as escolas em geral, e esta também, tem que valorizar cada vez mais o papel do professor na sala de aula, que isso é fundamental numa escola(…)”(Anexo III, Entrevista n.º1)



assume com toda a clareza, e em clara consonância com as informações recolhidas através do questionário, que não visita as salas de aula

“(…) eu por minha iniciativa entrar nas salas de aula, não isso eu não faço”. (Anexo III, Entrevista n.º1)

Para Hallinger, “a sala de aula parece permanecer impermeável como uma linha limite para os diretores” (2005: 10). No nosso caso, esta ideia está bem clara na medida em que a visita do diretor às salas de aula é feita pontualmente e tem objetivos muito específicos, que se prendem com a necessidade de dar explicações aos alunos relativamente à ausência do professor, pela avaliação de desempenho, ou na maioria das vezes para resolver problemas relacionados com a disciplina.

Na perspetiva da coordenadora DL, o diretor assume que

“(…) por iniciativa própria não, só se for solicitado e eu sei que este ano tem sido solicitado algumas vezes para ir à sala de aula, penso que por problemas comportamentais só”. (Anexo III, Entrevista n.º1)

Esta situação é igualmente verificada pelo coordenador DMCE, relativamente às visitas do diretor à sala de aula, ao afirmar que:

“Eu acho que muito raramente e só quando se colocam questões ao nível dos comportamentos, só nessas alturas”. (Anexo III, Entrevista n.º2)

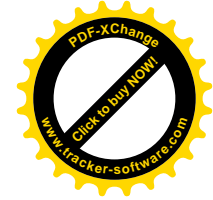
Outro motivo que levou o diretor à sala de aula está relacionado com o processo de avaliação de desempenho, na medida em que os coordenadores poderão ser avaliados, pelo diretor, na componente observação de aulas⁷.

Esta circunstância está patente nas palavras da coordenadora DL:

“Por acaso, no meu caso, que sou coordenadora e pedi aulas assistidas, não tenho ninguém para me assistir às aulas, (...) é o diretor (...)”. (Anexo III, Entrevista n.º3)

No que respeita ao comportamento que se identifica com o facto de o diretor assistir a atividades extracurriculares, podemos verificar o seu interesse na presença, quer pelas suas palavras, quer dos professores, quer dos coordenadores.

⁷ De acordo com a alínea 1, do artigo 28.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho



Quando questionado (o diretor) se participa nesse tipo de atividades responde afirmativamente:

“(...) as que são aqui na escola sede vou sempre. Noutras escolas geralmente, são aquelas datas festivas não é? São muitas e então procuramos sempre correr, estar presentes em todas as escolas (...)”. (Anexo III, Entrevista n.º1)

Da mesma forma o coordenador DMCE afirma que:

“(...) está sempre presente em todas as atividades extracurriculares, isso ele não falta e, fora da sala de aula, em todas as atividades ele está presente, ele e os outros professores da direção”. (Anexo III, Entrevista n.º2)

No mesmo sentido o coordenador DL quando questionado sobre se o diretor acompanha esse tipo de atividades considera que

“Sim, (...) isso vai, normalmente vai a todas, desporto escolar, (...) corta mato, sempre que é solicitado pelo agrupamento participação numa determinada atividades ele desloca-se, sim, isso sim”. (Anexo III, Entrevista n.º3)

No mesmo sentido os professores consideram que o diretor assiste “frequentemente” (3,78), a atividades curriculares e extracurriculares.

Concordamos com a opinião de Smith e Andrews (1989), ao considerarem que os professores percebem o diretor como uma presença visível, quando faz visitas frequentes à sala de aula, está acessível para discutir assuntos relacionados com a instrução, é visto regularmente no espaço escolar e participa ativamente nas atividades de desenvolvimento do corpo docente.

Para Marzano et al. (2006), a responsabilidade de manter visibilidade está associada com a liderança instrucional e prende-se com os contatos e interações do diretor com professores e alunos. O seu efeito é duplo pois, se por um lado, informa do interesse e envolvimento do diretor nas operações diárias da escola, por outro lado, fornece as oportunidades para a interação com os professores, alunos e pais. Desta forma um dos comportamentos específicos consiste na visita às salas de aula de forma sistemática. A este respeito Blase e Blase (1999) consideram que os diretores altamente eficazes visitam as salas de aula de forma regular.

Apesar do grande número de contrariedades que não promovem a realização de visitas à sala de aula, julgamos necessário promover estratégias que permitam inverter esta situação, pois como afirma Southworth, a liderança centrada na aprendizagem, é mais forte e mais eficaz,



quando é informada pelos dados da aprendizagem, progresso e realização dos alunos bem como pelo conhecimento direto das práticas dos professores e sala de aula (2005: 79). Podemos sugerir que se torna necessário estabelecer uma cultura de escola apoiada nas relações colegiais, na troca de experiências entre pares e na aceitação da supervisão como um processo de suporte que tem como principal objetivo a melhoria do desempenho docente estabelecendo a escola como uma verdadeira comunidade de aprendizagem.

Para Blase e Blase (1999) o diálogo que ocorre fora das reuniões pós-observação é a pedra angular da liderança instrucional. Quer as sugestões dadas pelos diretores nos diálogos que se estabelecem, consideradas apropriadas e não ameaçadoras, baseadas nas suas experiências, bem como os *feedbacks* que se caracterizam por expressar compreensão, interesse e não emitindo julgamentos, produzem efeitos nos professores, sendo de destacar a melhoria do comportamento reflexivo. Mesmo as visitas às salas de aula, sem diálogo ou *feedbacks* têm alguns efeitos positivos na motivação, autoestima e comportamentos reflexivos.

Por fim, relativamente ao facto do diretor “raramente” realizar tutorias, lecionar turmas (1,69) ou “às vezes” substitui professores (2,84), consideramos que por um lado a carga de trabalho não lhe permite ter espaço de manobra para o desempenho de funções letivas, e por outro lado, pode ser justificado pelo facto de estar dispensado da prestação de serviço letivo⁸, ainda que o possa fazer na sua área de docência.

⁸ De acordo com a alínea 7, do artigo 26.º do Decreto Lei n.º 75/2008 de 22 de abril



5.8. Fornece incentivos aos professores

Para Hallinger (s/d), apesar de importantes, as recompensas monetárias não estão disponíveis para os diretores com a facilidade necessária, sublinhando que comparativamente ao elogio, as primeiras tem uma eficácia ligeiramente superior. No entanto, numa relação custo – benefício, o prémio monetário é menos recompensador dada a dificuldade na sua disponibilização, permitindo que o autor afirme que o diretor deve fazer o melhor uso formal ou informal da prática do elogio. De acordo com Blase e Blase (1999), o elogio concentrado num comportamento de ensino específico e concreto, afeta de forma significativa a motivação, autoestima e a eficácia dos professores.

Quadro VIII – Função: “Fornece incentivos aos professores”

Comportamentos	Média
36.Reforça o desempenho superior dos professores em reuniões com os professores, boletins informativos e circulares internas.	3,27
37.Elogia em privado os professores pelo seu esforço ou desempenho.	2,93
38.Reconhece o desempenho excecional dos professores redigindo louvores para colocação no processo individual.	2,17
39.Recompensa os esforços especiais dos professores com oportunidades de reconhecimento profissional.	2,60
40.Cria oportunidades de desenvolvimento profissional para os professores como recompensa por contribuições especiais para a escola.	3,04
Total	2,80

Através da observação dos dados relativos à perceção dos professores, podemos verificar que o diretor raramente (2,17) reconhece o desempenho excecional dos mesmos redigindo louvores para a colocação no processo individual e só às vezes (2,93) elogia em privado os professores pelo seu esforço ou desempenho. Na mesma proporção, isto é, o diretor recompensa às vezes (2,60) os esforços especiais com oportunidades de reconhecimento profissional.

No entanto esta constatação não é visível nas palavras dos coordenadores. Assim o coordenador DL quando questionado sobre o seu conhecimento de alguma situação onde o diretor tenha reconhecido o mérito de algum professor afirma:



“Quando ganham alguns projetos, nomeadamente no do Sapinho, o do Eco Escolas, já tivemos aí alguns prémios e aí é divulgado pela escola através dos nossos meios de divulgação, do site, por mail. Sim e quando os professores participam em determinadas atividades, nomeadamente semana cultural, atividades promovidas também pela própria autarquia ou pelos pais, há um louvor, vá lá aos professores isso já aconteceu, (...) mas não há nenhum prémio instituído para o mérito do professor”. (Anexo III, Entrevista n.º3)

Na opinião do coordenador DMCE, relativa à utilização do reconhecimento pelo diretor afirma:

“Sempre, sempre em todos os sítios e posso dizer que ainda ontem, em conselho pedagógico, ele [o diretor] o professor que esteve na base da construção de todas as grelhas que têm a ver com a avaliação de desempenho, que está a funcionar neste ciclo avaliativo. Portanto ele fez esse reconhecimento”. (Anexo III, Entrevista n.º2)

Considerando ainda que não é só neste local mas

“Em conselho pedagógico e noutras reuniões que ele tem e que eu estou presente e posso visualizar isso, mas tenho a sensibilidade que ele o faz sempre. Sempre que um professor se destaca, aqui, ali ou acolá, eu posso dizer-lhe que há professores envolvidos no projeto (...) e que estão em várias reuniões fora daqui, ele de facto dá sempre conta do desempenho desses professores pela positiva e pelo trabalho deles, quer fora quer dentro, sobre isso”. (Anexo III, Entrevista n.º2)

Relativamente ao mérito dos professores, o diretor considera o papel dos professores muito importante pois assume a seguinte posição:

“(...) o trabalho que é feito na escola deve-se ao empenho (...) ao profissionalismo dos professores, é evidente. (...) Nós, no ano com os resultados nacionais dos exames do 9.º ano em que estivemos acima das médias nacionais, quer a português, quer a matemática, evidente que são os resultados dos alunos, mas está ali espelhado o trabalho dos professores e portanto tem sido valorizado, nomeadamente nas reuniões com os pais (...) e depois nas reuniões com os professores portanto fazer esse elogio, isso acontece, prémios de mérito, destacar, não”. (Anexo III, Entrevista n.º1)

No entanto, quando questionado sobre a ocorrência de situações em que o diretor reúne com um professor e destaque individualmente o seu desempenho afirma que:

“É assim, quando existem algumas dessas situações eu faço um elogio ao colega e digo: olha gostei muito da atividade, faço. Não o faço publicamente, não há portanto, não há ali um louvor, (...) não isso não, não tenho essa prática”. (Anexo III, Entrevista n.º1)



Podemos concluir que apesar de não formalizar os elogios em documentos escritos – louvores –, para colocação no seu processo individual, o diretor, em várias situações (e.g. reuniões ou individualmente) reforça o desempenho dos professores, utilizando elogios, destacando-se a ideia de que o mérito dos professores é reconhecido como um grupo não individualizando as situações.

Marzano et al. (2006), consideram que é importante o diretor celebrar os êxitos da escola, tanto dos alunos, como dos professores. Por outro lado, consideram uma outra responsabilidade de liderança designada como “recompensas contingentes” que se referem ao reconhecimento e às recompensas que o líder atribui aos êxitos pessoais, usando o trabalho e os resultados como a base de atribuição.

Na opinião de Blase e Blase (2004) o elogio pretende motivar, recompensar, demonstrar cuidado ou melhorar a autoestima. Desta forma, os diversos tipos desde felicitações a louvores afetam de forma positiva os professores, nas dimensões da motivação, autoestima e confiança.

Dada a importância deste comportamento, este deve ser utilizado sempre que um professor se destaque no seu desempenho, tanto individualmente como publicamente, tanto informal como formalmente (com o registo do louvor no processo individual do professor), no sentido de destacar a valorização dos professores, para que estes percecionem realmente a importância, o compromisso e o empenho do diretor na implementação desta função de liderança instrucional.



5.9. Promove o desenvolvimento profissional

Para Marzano et al. (2006), um dos recursos mais importantes para o funcionamento eficaz da escola consiste nas oportunidades de desenvolvimento profissional para os professores. De igual modo, Elmore considera que os investimentos direcionados para o desenvolvimento profissional dos professores e diretores, nos aspetos fundamentais da instrução na sala de aula, são críticos para o sucesso (2000: 28).

Quadro IX – Função: “Promove o desenvolvimento profissional”

Comportamentos	Média
41.Assegura que as atividades de formação frequentadas pelos professores são consistentes com os objetivos da escola.	3,88
42.Apoia ativamente o uso, na sala de aula, das técnicas audiovisuais durante a formação.	4,38
43.Obtém a participação de todo o corpo docente em atividades de formação importantes.	3,73
44.Lidera ou participa frequentemente em atividades de formação para professores, relacionadas com a instrução.	3,17
45.Reserva tempo nas reuniões para os professores partilharem ideias ou informações sobre as atividades de formação.	3,33
Total	3,69

O diretor pode utilizar diversas formas para apoiar os professores no esforço da melhoria do processo ensino e aprendizagem. “Frequentemente” (3,88) assegura que as atividades de formação frequentadas pelos professores são consistentes com os objetivos da escola e de igual forma (3,73) obtém a participação de todo o corpo docente em atividades de formação importantes. Podemos ainda observar que “às vezes” (3,33) partilha informações sobre atividades de formação nas reuniões e lidera ou participa em atividades de formação relacionadas com a instrução (3,17). Desta forma, a importância no desenvolvimento profissional docente está plasmada na perceção dos professores, pois os comportamentos relativos a esta função, permitem considerar que existe empenho do diretor, já que este “frequentemente” (3,69) “Promove o desenvolvimento profissional”.



Na mesma direção seguem as opiniões dos coordenadores, pois, nas palavras do coordenador DMCE, considera que o diretor informa da existência de atividades de formação através de vários meios:

“(...) através de mail e através de (...) documentos em suporte papel ou ali colocados(...)”,(Anexo III, Entrevista n.º2)

Informa toda a comunidade educativa:

“Ele ao fazer a divulgação de toda (...) a formação disponível (...) para os professores e não só professores, mas também para os funcionários, para todos os que fazem parte do trabalho que é o agrupamento, eu penso que ele estará sempre a fazer isso”. (Anexo III, Entrevista n.º2)

De acordo com o coordenador DL, o diretor

“(...) divulga sempre e pronto, também faz parte das metas, do projeto educativo, algumas ações, as lacunas foram identificadas, as lacunas da escola em diferentes áreas e promoveram-se, houve preocupação de se promoverem ações de formação nesse sentido, elas são divulgadas, os professores têm conhecimento e depois participam se quiserem, mas há essa preocupação de divulgar sempre as ações de formação nas diferentes áreas (...)”,(Anexo III, Entrevista n.º3)

isto é, as ações de formação são definidas de acordo com as lacunas encontradas e metas a atingir, ou seja, são consistentes com os objetivos da escola.

Na opinião de Blase e Blase (1999) os diretores podem utilizar várias estratégias para promover o desenvolvimento profissional dos professores, sendo uma delas a valorização do estudo do ensino e aprendizagem, em que se promovem oportunidades de desenvolvimento para suprir necessidades instrucionais emergentes.

O diretor valoriza a formação interna da escola na medida em que esta está de acordo com as necessidades da escola, ou seja, assegura de certa forma, que a formação frequentada seja consistente com os objetivos da escola:

“A formação dada pelo centro de formação, aí os professores inscrevem-se pronto. Relativamente à nossa, o que nós estamos a fazer, porque estamos num projeto, que é um projeto que se baseia na diferenciação pedagógica (...)”, “(...) depois fazemos reuniões internas com os professores do projeto que têm formação fora e que depois disseminamos essa formação aqui internamente para que todos percebam qual é a lógica de trabalhar desta forma (...)”.(Anexo III, Entrevista n.º1)



Apesar desta valorização, o diretor não sugere diretamente aos professores que frequentemente determinado tipo de formação, adequado às metas definidas pela escola.

Na opinião de Leithwood e Riehl (2003) os líderes educacionais eficazes influenciam o desenvolvimento dos recursos humanos nas suas escolas na medida em que fornecem informação e recursos para que os professores implementem o desempenho considerado desejável e em simultâneo disponibilizam os incentivos e as estruturas que promovam as mudanças e as oportunidades de aprendizagem.

No estudo de Robinson (2008), a área da promoção e participação do diretor no desenvolvimento da aprendizagem dos professores obteve o maior nível de impacto nos níveis de concretização dos resultados dos alunos. A autora considera que os líderes que promovem e participam na aprendizagem profissional dos professores estão concentrados no ensino e aprendizagem, fornecem os recursos necessários e conseguem avaliar com maior profundidade os estádios e duração do processo de mudança.

Concordamos com Leithwood et al. (2004), na medida em que consideram que a prática de liderança que consiste no desenvolvimento das pessoas, assume um papel importante para a liderança de sucesso. De forma mais específica salientam a oferta de estimulação intelectual, fornecer o apoio individual, fornecer modelos para a melhor prática docente.

Em suma, podemos afirmar que cabe ao diretor participar e informar o corpo docente das possibilidades de formação existentes bem como criar e promover a participação em ações que se integrem na missão e nos objetivos da escola. Só é possível melhorar o processo de ensino e aprendizagem com uma formação profissional adequada e atualizada criando uma cultura de melhoria contínua, ou seja, perspetivar a escola como uma comunidade de aprendizagem. A preocupação com o desenvolvimento profissional, como já manifestámos nas hipóteses de trabalho, prende-se com a crescente responsabilização pelo desempenho docente e melhoria dos resultados, na medida em que o desenvolvimento profissional vai permitir a atualização e o enriquecimento de conhecimentos que poderão permitir melhorar a prestação docente.

5.10. Fornece incentivos para a aprendizagem

Quadro X – Função: “Fornece incentivos para a aprendizagem”

Comportamentos	Média
46.Reconhece os estudantes que realizam um trabalho superior com recompensas formais, tais como: Quadro/Lista de Honra ou a informação no boletim informativo do diretor.	4,56
47.Usa as assembleias/reuniões para recompensar os alunos pela realização académica, comportamentos e cidadania.	4,04
48.Reconhece a realização superior ou a melhoria dos alunos recebendo no gabinete os estudantes com o seu trabalho.	3,50
49.Contacta os pais para comunicar a melhoria, o desempenho exemplar ou contribuições dos seus educandos.	3,71
50.Apoia os professores ativamente no reconhecimento ou recompensa das contribuições dos alunos para a realização na turma.	3,45
Total	3,85

Para Hallinger (s/d) é importante criar um clima de aprendizagem na escola onde a realização académica é valorizada pelos alunos, criando oportunidades onde o mérito seja reconhecido e premiado. O reconhecimento não necessita ser monetário pois são as manifestações promovidas pelos professores e pelos pares, as consideradas como mais importantes. Esse deve ser feito na sala de aula e em ocasiões em que a comunidade escolar tenha acesso.

A valorização desta função da liderança está patente nos valores evidenciados nos resultados dos questionários na medida em que de acordo com as perceções dos professores o diretor “quase sempre” (4,56) reconhece os estudantes que realizam um trabalho superior e utiliza “frequentemente” (4,04) as reuniões para recompensar os alunos pela realização académica. No sentido de alargar a toda a comunidade educativa, o diretor contacta “frequentemente” (3,71) os pais para comunicar a melhoria ou o desempenho dos seus educandos. Desta forma podemos considerar que o diretor assume um forte compromisso para com esta função na medida em que “frequentemente” (3,85) “Fornece incentivos para a aprendizagem”.

Um dos comportamentos mais realçados prende-se com o reconhecimento público do mérito dos alunos. Assim o diretor afirma que:



“(...) temos os quadros de mérito que são feitos no final do ano (...) destacam-se por questões de comportamento, estão associados a questões de comportamento e desempenho escolar, e portanto são propostos nos conselhos de turma e depois fazemos uma cerimónia pública, onde todos recebem um diploma e uma pequena lembrança. (...) é o momento alto de destacar aqueles alunos que tiveram esses desempenhos de mérito”. (Anexo III, Entrevista n.º1)

Esta cerimónia, como afirma o coordenador DL, é

“Aberta a toda a comunidade, sim, sim, normalmente no final de Junho, os pais são convidados, os professores, os diretores de turma, todos os órgãos da escola (...)”, (Anexo III, Entrevista n.º3)

Este reconhecimento é feito com o envolvimento de toda a comunidade docente, iniciando o processo com um

“(...) trabalho de seleção é feito, após os últimos conselhos de turma, o diretor de turma, em conselho de turma, vemos quais os alunos a indicar e, depois há uma equipa que ainda seleciona e depois então a tal cerimónia(...)”. (Anexo III, Entrevista n.º3)

Para Hallinger (s/d), é possível criar um clima de aprendizagem na escola onde a realização académica é altamente valorizada pelos alunos fornecendo oportunidades para que sejam recompensados e reconhecidos pela sua realização académica e melhoria.

Como afirma o coordenador DMCE:

“(...) os quadros de mérito que são feitos no final do ano (...) estão associados a questões de comportamento e desempenho escolar e portanto são propostos nos conselhos de turma e depois fazemos uma cerimónia pública onde todos os alunos recebem um diploma e uma pequena lembrança.” Anexo III, Entrevista n.º2)

Na opinião de Marzano et al. (2006) este reconhecimento pelos êxitos tem paralelo com a responsabilidade “afirmação” que se refere à forma como o diretor celebra os êxitos dos professores e alunos e, em simultâneo, reconhece os fracassos da escola como um todo.

O grande objectivo do reconhecimento prende-se com o facto de criar visibilidade em relação aos bons resultados e de reforçar o desempenho dos alunos promovendo os melhores níveis de motivação e empenhamento.

Quadro XI – Quadro resumo das médias das dimensões e funções de liderança instrucional (Hallinger, 2008)

Dimensões	Funções	Média	Média
Definição de uma missão	I – ESTRUTURA OS OBJETIVOS DA ESCOLA	4,10	4,01
	II – COMUNICA OS OBJETIVOS DA ESCOLA	3,91	
Gestão do programa instrucional	III – SUPERVISIONA E AVALIA A INSTRUÇÃO	3,14	3,33
	IV – COORDENAÇÃO DO CURRÍCULO	3,62	
	V – MONITORIZA O PROGRESSO DOS ALUNOS	3,21	
Desenvolver um clima de aprendizagem da escola	VI – PROTEGE O TEMPO INSTRUCIONAL	2,95	3,18
	VII – MANTÉM ALTA VISIBILIDADE	2,63	
	VIII – FORNECE INCENTIVOS AOS PROFESSORES	2,80	
	IX – PROMOVE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	3,69	
	X – FORNECE INCENTIVOS PARA A APRENDIZAGEM	3,85	

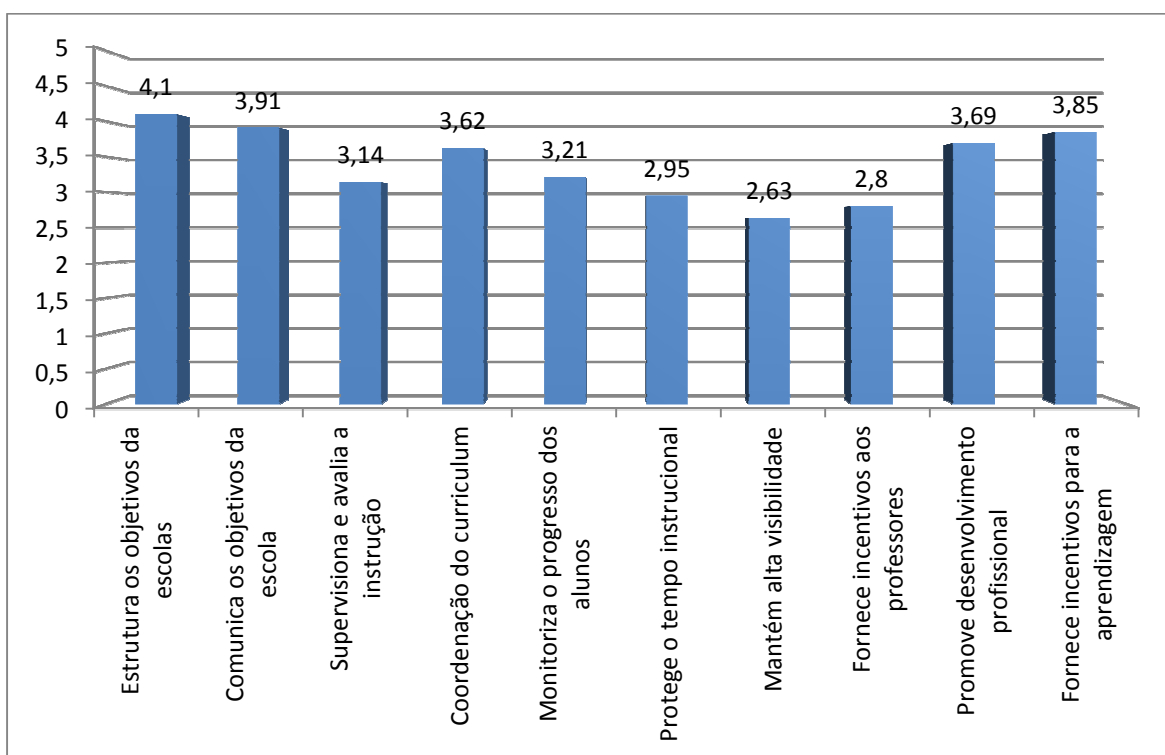
Como vimos a dimensão “Definição de uma missão para a escola” inclui as funções “Estrutura os objetivos da escola” e “Comunica os objetivos da escola” e está relacionada com o papel do diretor em trabalhar com o corpo docente para assegurar que a escola possua objetivos claros, mensuráveis relativos ao progresso acadêmico dos alunos. Também é responsabilidade do diretor comunicar esses objetivos para que toda a comunidade educativa tome conhecimento e apoie, sendo ainda necessário que o corpo docente para além do apoio, os incorpore na sua prática diária.

Relativamente à segunda dimensão – “Gestão do programa instrucional” -, engloba as seguintes funções: “Supervisiona e avalia a instrução”, “Coordenação do currículo” e “Monitorização do progresso dos alunos”. Esta exige que o diretor se envolva profundamente na estimulação, supervisão e monitorização do processo ensino e aprendizagem na escola. Assim o

diretor deve possuir conhecimentos nesta área, liderando os líderes instrucionais, bem como assumir um compromisso com a melhoria da escola.

A terceira dimensão – “Promover um clima positivo de aprendizagem na escola” envolve as funções: “Protege o tempo instrucional”, “Mantém alta visibilidade”, “Fornece incentivos aos professores”, “Promove desenvolvimento profissional” e “Fornece incentivos para a aprendizagem”. O diretor cria uma valorização académica através do desenvolvimento de níveis de desempenho e expectativas altas, tanto para professores como para alunos. As escolas instrucionais eficazes criam uma cultura de melhoria contínua onde as recompensas estão alinhadas com as propostas e as práticas. O diretor deve assim, modelar os valores e as práticas que criam um clima de apoio contínuo para a melhoria e aprendizagem.

Gráfico I – Funções da liderança instrucional (médias)





5.11. Reflexões finais

Depois da apresentação e da análise interpretativa dos dados, podemos registar as tendências reveladas, de acordo com as hipóteses de trabalho e as questões previamente levantadas que permitiram orientar esta investigação.

De acordo com Davies et al. (2005), as exigências públicas para escolas mais eficazes, deslocaram a atenção para o papel crucial dos líderes sendo possível afirmar que, em última instância, e como afirma Robinson (2008), os diretores pagam o preço das escolas não atingirem os níveis de eficácia necessários.

No momento atual de grandes preocupações sobre a aprendizagem dos alunos, concordamos com Leithwood e Riehl, ao afirmarem que os líderes escolares são altamente responsáveis pela forma como os professores ensinam e o que os alunos aprendem (2003: 2). Desta forma, no nosso caso, é visível a preocupação de implementar algumas funções da liderança instrucional, sendo de destacar as incluídas na dimensão “Definição de uma missão” com as funções “Estruturação dos objetivos da escola” e “Comunicação dos objetivos da escola” valorizando, desta forma, o rumo que a escola deve tomar, em termos de metas e objetivos educativos, que se devem prender em primeiro lugar, ao processo ensino e aprendizagem, isto é, de acordo com a necessidade de implementar uma liderança focada nos resultados escolares.

Por outro lado, apesar de todos os constrangimentos, são assumidos comportamentos nas funções da dimensão “Gestão do programa instrucional”, sendo de destacar a necessidade de aumentar o compromisso com as funções “Supervisão e avaliação da instrução” e “Monitorização do progresso dos alunos”. É evidente o empenhamento que o diretor deve assumir para com a escola de forma a se integrar com os docentes no processo de implementação, monitorização e melhoria do processo ensino e aprendizagem. Cabe ao diretor orientar o processo de monitorização dos resultados escolares, em articulação com os departamentos, no sentido de verificar os pontos curriculares fortes e fracos, avaliando a progressão em relação às metas estipuladas no sentido de se proceder aos ajustamentos necessários. Apesar de ser necessário que o diretor tenha na sua posse um conjunto de conhecimentos pedagógicos de carácter geral, deverá promover a intervenção de outros professores (e.g. coordenadores de departamento) no sentido de implementar uma supervisão específica de cada área curricular assumindo a função de liderar os líderes instrucionais. Esta ainda esbarra com a resistência dos docentes em abrir as portas do seu domínio – a sala de aula -. Contudo, a avaliação de desempenho docente poderá acelerar esta estratégia que visa a melhoria do processo ensino e aprendizagem, em virtude de



contemplar a observação em sala de aula. Em simultâneo, deve ser criada uma cultura de escola (conjunto de práticas, crenças e relações de poder) que promova uma liderança múltipla dos professores, isto é, permite que partilhem e participem na tomada de decisões, aprendam uns com os outros numa perspetiva de colaboração, partilhando os conhecimentos e experiências, em suma: fortalecendo o espaço de partilha e envolvimento nos valores, normas e atitudes que todos aprovaram.

Com a dimensão “Desenvolve um clima de aprendizagem” são implementadas funções que pretendem criar altas expectativas de desempenho, tanto para alunos como para professores. No nosso caso, pretende-se criar uma cultura de melhoria contínua onde não se interrompa a atividade docente nas salas de aula no sentido de maximizar o desempenho dos professores, onde se valorize o desenvolvimento profissional permanente dos professores, pois estes são o elemento chave, com os seus conhecimentos pedagógicos, para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, é importante que o diretor se mantenha visível, na medida em que deve prestar atenção e despender o seu tempo nos aspetos que considera mais importantes. As visitas às salas de aula, poderão ser partilhadas com docentes com uma especialização na respectiva área disciplinar, permitindo retirar várias vantagens, isto é, promovendo a distribuição da liderança instrucional com outros líderes com uma formação mais específica que permite a realização de uma colaboração e avaliação mais eficiente.

Cabe ainda destacar que o desempenho docente e dos alunos devem ser reconhecidos, tanto formal como informalmente, em público ou pessoalmente, alinhando assim as expectativas criadas e o desempenho, permitindo promover altos níveis de motivação, autoestima, confiança e empenhamento.

Em suma, e de acordo com Smith e Andrews o líder instrucional:

- 1) Valoriza os assuntos curriculares e instrucionais;
- 2) Dedicar-se aos objetivos da escola;
- 3) Tem a capacidade de reunir e mobilizar os recursos para concretizar os objetivos da escola;
- 4) Cria um clima de altas expectativas na escola, caracterizado pelo respeito por todos os elementos da comunidade educativa;



- 5) Assume um envolvimento direto nas orientações instrucionais através da comunicação com os professores e na participação com os mesmos nas atividades;
- 6) Monitoriza continuamente o progresso dos alunos e a eficácia dos professores em concretizar os objetivos. A avaliação dos professores é feita com visitas frequentes à sala de aula, critérios claros e *feedbacks* e pretende melhorar o desempenho dos professores e alunos;
- 7) Demonstra um compromisso com os objetivos académicos evidenciados na capacidade para desenvolver e articular uma visão dos objetivos a longo prazo da escola;
- 8) Consulta o corpo docente envolvendo-o nos processos de decisão;
- 9) Mobiliza recursos de forma eficiente e eficaz (materiais, equipamentos e tempo) de forma a apoiar e viabilizar a concretização dos objetivos;
- 10) Reconhece que o tempo instrucional é um recurso limitado criando ordem e disciplina para minimizar os fatores que o podem afetar. (1989: 8-9)





Conclusões

Neste momento subscrevemos completamente as palavras de Gupton ao afirmar que apesar do grande número de definições e da sua grande variedade, um aspeto emerge com clareza: nenhum modelo, estilo, traço ou conjunto de técnicas funciona melhor em todas as escolas (2010: 17), e acrescentaríamos, em todos os momentos. De igual forma, concordamos com Leithwood e Riehl (2003), ao afirmarem que a liderança pode assumir diferentes formas em diferentes contextos. Este é um dos fatores que exerce uma grande influência no seu funcionamento e na escolha de um modelo de liderança que se adapte às suas necessidades e constrangimentos. Assim, em diversos momentos de evolução ou em diversas situações, o modelo de liderança que melhor se adapta pode variar.

Esta postura encontra eco nas palavras de Hallinger ao afirmar que:

“The type of leadership that is suitable to a certain stage of the journey may become a limiting or even counterproductive force as the school develops “(2005: 15).

Por outro lado, consideramos que podemos retirar de cada um dos modelos um conjunto de princípios que podem ser utilizados numa determinada situação. A esta estratégia Leithwood e Jantzi (2005b) designam como a expansão e refinação, ou seja, trata-se de introduzir funções de outros modelos de liderança que permitam responder de forma positiva a um determinado contexto e necessidade.

No atual momento de evolução do sistema educativo português, em que a responsabilização pelos resultados escolares dos alunos é da competência do diretor, consideramos que este tem que integrar o potencial de diferentes modelos de liderança.

Marks e Printy (2003) e Printy et al. (2009) introduzem o conceito de liderança integrada. Desta forma apresentam evidências de que as escolas prosperam quando os diretores e professores, formal ou informalmente, integram a liderança transformacional e instrucional nas interações com os outros. Os diretores que são líderes transformacionais assumem um papel fundamental ao estabelecer a escola como um meio intelectual para os professores, partilham a responsabilidade da liderança, promovem uma atmosfera intelectual, modelam este tipo de valores e alargam as responsabilidades para a comunidade docente, promovendo uma maior inspiração tendo em vista um número maior de êxitos. Por outro lado, ao partilhar a liderança instrucional, os diretores e professores influenciam mutuamente o currículo, a instrução e a avaliação.



Podemos caracterizar de forma sucinta a liderança transformacional como concentrando-se no apoio individual do corpo docente e na construção dos objetivos organizacionais, enquanto a liderança instrucional, assume uma posição mais específica ao se concentrar nos aspetos instrucionais. No entanto, o diretor deve promover altos níveis de compromisso e profissionalismo para trabalhar interativamente com os professores numa liderança instrucional partilhada, beneficiando assim de uma liderança integrada sendo necessárias alterações à cultura de escola. Concordamos com Bolívar, ao afirmar que “a atomização e a fragmentação do ensino, o habitual individualismo, com efeito, impedem tanto a colaboração como a avaliação conjunta do que foi planeado a nível geral e da prática concreta na aula” (2010: 26). Desta forma é necessário promover uma reestruturação da organização escolar, que passa, de acordo com Leithwood et al. (2006), pelo estabelecimento de condições de trabalho que possibilitem ao quadro docente um desenvolvimento das suas motivações e capacidades, com práticas que estructurem dinâmicas colaborativas e promovam o trabalho em equipa. Sugerem a criação de tempos comuns de planificação para professores, formação de grupos de trabalho para a resolução de problemas, distribuição da liderança e uma maior participação dos professores na tomada de decisões.

Em suma: cabe aos diretores promoverem as alterações necessárias para que os desafios com a responsabilização para a melhoria dos resultados escolares sejam concretizados. Como afirma Marzano et al. (2006), uma das responsabilidades do diretor é a de ser um “agente de mudança”, na medida em que deve desafiar de forma consciente o “*status quo*” e considerar novas e melhores formas de realizar as atividades.

Limitações e sugestões de melhoria:

Dado o enorme interesse em dar continuidade e aprofundar o conhecimento deste modelo de liderança e, o seu potencial, para ser utilizado como instrumento ao serviço da melhoria dos resultados escolares dos alunos, gostaríamos de registar um conjunto de sugestões metodológicas que permitam concretizar este desiderato:

- 1) Aumentar o número de escolas envolvidas e incluir na amostra escolas com avaliação externa de Muito Bom em todos os domínios de forma a se proceder a uma análise comparativa;



- 2) Incluir a análise de documentos orientadores da escola (atas do conselho geral e do conselho pedagógico, projeto curricular de escola, regulamento interno, etc.) no sentido de retirar o maior número de informações;
- 3) Integrar a observação não participante como um instrumento importante para a recolha de dados na medida em que concordamos com Parda e Correia ao afirmarem que “Não há ciência sem observação, nem estudo científico sem observador”, permitindo ao investigador criar condições onde “vive a situação, sendo-lhe, por isso, possível conhecer o fenómeno em estudo a partir do interior” (1995: 49);
- 4) Aprofundar o grau de pormenor das entrevistas e alargar a sua utilização a um maior número de intervenientes da comunidade educativa (e.g. presidente do conselho geral, presidente da associação de pais, professores, etc.).





BIBLIOGRAFIA

Afonso, N. (2009) A Direção das escolas públicas em Portugal: dinâmicas do contexto e lógicas de ação dos gestores escolares (prefácio) in Giovanna Barzanò Culturas de Liderança e Lógicas de Responsabilidade: As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal. (15-25). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bannon , S., Flood, P., O'Connor, F. (2002) School Leadership – a profile. Leadership Development for Schools. Ireland: Clare Education Centre. Consultado no dia 7-01-2011 em <http://web.educastur.princast.es/cpr/gijon/site/documents/PROFILE - ENGLISH.pdf>

Barber, M., Mourshed, M. (2008) Cómo Hicieron los Sistemas Educativos para Mejor Desempeño del Mundo para Alcanzar sus objetivos. McKinsey & Company. PREAL

Barrio, O.S. (1988) La Organización Escolar. In Óscar Sáens (Dir.) Organización Escolar.(7-42). Madrid: Anaya.

Barroso, J. (2005) Políticas Educativas e Organização Escolar. Lisboa: Universidade Aberta.

Barzanò, G. (2009). Culturas de Liderança e Lógicas de Responsabilidade: as experiências de Inglaterra, Itália e Portugal. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bass, B.M. (1990) From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. Organizational Dynamics (winter), 19-31.

Bass, B.M., Steidlmeier, P. (2006) Ethics, Character and authentic transformational leadership. Consultado no dia 7-01-2011 em <http://cls.binghamton.edu/basssteid.html>

Bell, J. (2003) Questionnaires. In Marianne Coleman e Ann R.J. Briggs (eds) Research Methods in educational leadership and management. (159-171).London: Sage.

Blase, j. Blase, J. (1999) Principals instructional leadership and teacher development: teacher's perspectives. Educational Administration Quarterly, 35(3), 349-380.



Blase , J. Blase, J. (2000) Teachers perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38, 2, 130-141.

Blase, J., Blase, J. (2004) *Handbook of Instructional Leadership: How successful principals promote teaching and learning*. Thousand Oaks California: Corwin press.

Bogdan, R.C., Biklen, S.K. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bolman, L.G., Deal, T.E. (2003) *Reframing Organizations: artistry, choice, and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bolívar, A. (2010) El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33. Consultado no dia 7-01-2011 em <http://www.psicoperspectivas.cl>

Bolman, L.G., Deal, T.E. (2002) *Reframing the Path to School Leadership: a guide for teachers and principals*. California. Corwin Press.

Brito, C. (1998) *Gestão Escolar Participada: na escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editora.

Bush, T. (1986) *Theories of Educational Management*. London: Paul Chapman Publishing.

Bush, T., Glover, D. (2003) *School Leadership: concepts and evidence*. Nacional College for school leadership.

Bush, T., Middlewood, D. (2005) *Leading and Managing People in Education*. London: Sage.

Bush, T. (2006) *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Publications.

Bush, T. (2011) *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Publications.

Ciscar, C., Uria, M.E. (1988) *Organizacion Escolar y Acción Directiva*. Madrid: Narcea.



Costa, J.A. (2003) *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.

Dantley, E.D. (2005) *Moral Leadership: shifting the management paradigm*. In Fewwick W.English (Editor) *The Sage Handbook of Educational Leadership: advances in theory, research and practice*. (34-46). London: Sage.

Davies, S., Darling-Hammond, L., Lapointe, M., Meyerson, D. (2005) *School Leadership Study: developing successful principals (review of research)*. Tanford, CA: Stanford Educational Leadership Institute.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Penlington, C., Metha, P., Kington, A. (2009) *The impact of school leadership on pupil outcomes*. Inter report. Nottingham: National College for School Leadership/University of Nottingham.

Delgado, M.L., González, L.E.C. (1999) *La complejidad del liderazgo en las instituciones educativas*. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 2, 169-195.

Delgado, M.L. (2004) *La función de liderazgo de la dirección escolar: una competência transversal*, *Enseñanza*, 22, 193-211.

Delgado, J.M., Martins, E. (2002) *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas – 1974-1999: continuidade e rupturas*. Lisboa: Departamento de avaliação prospectiva e planeamento/Ministério da Educação.

Dias, M. (2008) *Participação e Poder na Escola Pública (1986-2004)*. Lisboa: Edições Colibri, Instituto Politécnico de Lisboa.

Du Four, R. (2002) *The Learning-Centered Principal*. *Educational Leadership*, 59, (8), 12-15.

Elmore, R.F. (2000) *Building a New Structure for School Leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute. Consultado no dia 7-01-2011 em <http://www.shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf>

Elmore, R.F. (2000a) *Hard questions about practice*. *Educational Leadership*, 59 (8), 22-25.



Elmore, R.F.(2006) Leadership as the practice of improvement (preliminary Draft) Internacional conference on school leadership for systemic improvement. OCDE.

Etzioni, A. (1984) Organizações Modernas. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Formosinho, J.M. (1977) A Escola como Organização. Texto policopiado.

Formosinho, J.M. (1985) A Escola de Interesse Público. Texto policopiado.

Freebody, P. (2003) Qualitive Research in Education: interaction and practice: Sage Publications.

Fullan M., Hargreaves, A. (1991) Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora.

Fullan, M. (2002) The Change Leader. Educational Leadership, 59 (8), 16-20.

Fullan, M. (2003) The Moral Imperative of School Leadership. Thousand Oaks: Corwin Press.

Ghilardi, F., Spallarossa, C. (1983) Guia para a Organização da Escola. Rio Tinto: Edições Asa.

Glickman, C. (1989) Has Sam and Samantha's time come at last? Educational Leadership, 46 (8), 4-9.

González, M.T. (2003) Las Organizaciones Escolares: dimensiones y características. In M.T. González González (Ed.), Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y procesos. (25-40). Madrid: Pearson Educación.

González, M.T. (2003a) El liderazgo en tiempos de cambio y reformas. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 11 (6), 4-8.



- Greenfield, W., D. (2000) Para uma Teoria da Administração Escolar: a centralidade da liderança. In Manuel Jacinto Sarmento (org). Autonomia da escola. Políticas e práticas. (257-284). Porto: Edições Asa.
- Groon, P. (2002) Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423-451.
- Gupton, S.L. (2010) *The Instructional Leadership Toolbox: a handbook for improving practice*. California: Corwin.
- Hallinger, P. (s/d) *Instructional Management Rating Scale: Resource Manual*. Bangkok: Mahidol University.
- Hallinger, P., Murphy, J.F. (1987) Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational Leadership*, 45 (1), 54-61.
- Hallinger, P. Heck, R. (1998) Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), 157-191.
- Hallinger, P, Heck, R. (1999) Can Leadership enhance School Effectiveness? In *Educational Management: Redefining Theory Policy and Practice* (Eds) Tony Bus, Les Bell, Ray Bolan, Ron Glatter e Peter Ribbins. (178-190). London: SAGE.
- Hallinger, P. (2003) Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329-351.
- Hallinger, P. (2005) Instructional leadership and school principal: a passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 1-20.
- Hallinger, P. (2007) *Research on the Practice of Instructional and Transformational Leadership: retrospect and prospect*. Australian Council for Educational Research.



Hallinger, P. (2008) Methodologies for studying school leadership: a review of 25 years of research using the principal instructional management rating scale. Paper for presentation at the annual meeting of the American Educational Research Association.

Hampton, D.R. (1992) Administração Contemporânea. São Paulo: McGraw-Hill.

Hargreaves, A., Fullan, M. (1998) What's Worth Fighting for in Education. Buckingham: Open University Press.

Hargreaves, A. (1998a) Os Professores em Tempo de Mudança. Alfragide: McGraw-Hill.

Harris, A. (2005) Distributed Leadership. In Brent Davies (Eds) The Essentials of School Leadership. (160-172). California: Sage Publications.

Harris, A. (2008) Distributed School Leadership: developing tomorrow's leaders. New York: Routledge.

Hopkins, D. (2003) Instructional Leadership and School Improvement. In Effective Leadership for School Improvement (Eds) Alma Harris, Christopher Day, Mark Hadfield, David Hopkins, Andy Hargreaves, Christopher Chapman. (55-71). London: RoutledgeFalmer.

Kleine-Kracht, S.P. (1993) Indirect Instructional Leadership: an administrator's choice. Educational Administration Quarterly, 29, (2), 187-212

Kouzes, J., M., Posner, B.Z. (2007) O Desafio da Liderança. Casal de Cambra: Caleidoscópio

Krug, S.E. (1992) Instructional Leadership: a constructivist perspective. Educational Administration Quarterly, 28 (3), 430-443.

Leithwood, K. (1994) Leadership for school restructuring. Education Administration Quarterly, 30 (4), 498-518.



Leithwood, K. (1994a) Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de Educación*, 304, 31-60.

Leithwood, K., Tomlinson, D., Genge, M. (1996) Transformational Leadership. In Kenneth Leithwood, Judith Chapman, David Corson, Philip Hallinger, Ann Hart, (Eds) *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. (785-835). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Leithwood, K., Leonard, L., Sharratt, L. (1998) Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34 (2), 243-276.

Leithwood, K., Luke, D.L. (1999) A Century Quest to Understand School Leadership. In Joseph Murphy e Karen Seashore Louis (Eds), *Handbook of Research on Educational Administration*. (45-72). San Francisco: Jossey-Bass.

Leithwood, K.A., Riehl, C. (2003) *What we know about Successful School Leadership*. Philadelphia, PA: laboratory for students success, Temple University.

Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S., Wahlstrom, K. (2004) Review of research: How leadership influences student learning. Consultado no dia 7-01-2011 em <http://www.wallacefoundation.org/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/EducationLeadership/HowLeadershipInfluencesStudentLearning.htm?byrb=1>

Leithwood, K., Jantzi, D. (2005) Transformational leadership. In Brent Davies (Ed.) *The essentials of school leadership*. (31-43). California: Sage.

Leithwood, K., Jantzi, D. (2005a) A review of transformational school leadership research 1996-2005; *Leadership and Policy in Schools*, 4 (3), 177-199.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A., Hopkins, D. (2006) Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning. Consultado no dia 7-01-2011 em <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf>.



Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A., Hopkins, D. (2006a) Seven strong claims about successful school leadership. National College for School Leadership. London: DFES.

Lima, L. (1991) A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988). Tese de Doutoramento. Universidade de Braga.

Lima, J., A., (2008). Em Busca da Boa Escola. Instituições eficazes e sucesso educativo. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lumby, J., English, F.W. (2010) Leadership as Lunacy and other Metaphors for Educational Leadership. London: Corwin.

Marcelo, C., Parrila, A., Mingorance, P. , Esteberanz, A., Sánchez, M., LLinares, S. (1991) El Estudio de Caso en la Formación del Profesorado y la Investigación Didáctica. Universidad de Sevilla.

Marks, H.M., Printy, S.M. (2003) Principal leadership and school performance: Integrating transformational and instructional leadership. Educational Administration Quarterly, 39, (3), 370-397.

Marzano, R.J., Waters, T., McNultty, B.A. (2006) School Leadership that Works: from research to results. Victoria: Hawker Brownlow.

Maureira, O. (2006) Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación, 4, 1-10.

Muñoz , S.A., Roman, P.M. (1989) Modelos de Organización Escolar. Madrid: Editorial Cincel.

Murilo, J. (2006) Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación, 4 (4) 1-23.

OCDE (2009) Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS. Consultado no dia 7-01-2011 em <http://www.oecd.org/TALIS>



Pardal, L., Correia, E. (1995) Métodos e Técnicas de Investigação Social. Porto: Areal Editores.

Pérez, V.M.O. (2006) Consideraciones pedagógicas sobre la comunidad educativa: el paradigma de la “escuela-educadora”. in Revista Complutense de Educación, 17, (1), 51-64.

Pont, B., Nusche, D., Moorman, H. (2008) Improving School Leadership. Paris, OCDE. Consultado no dia 7-01-2011 em <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>.

Printy, M. S., Marks, H.M., Bowers, A.J. (2009) Integrated leadership: how principals and teachers share transformational and instructional influence. Journal of School Leadership, 19, (5), 504-532.

Pruaño, A. P. (2003) Los centros escolares como contexto de trabajo profesional. In M.T. González González (Ed.), Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y procesos. (147-168). Madrid: Pearson Educación.

Quivy, R., Campenhoudt, L.V. (1992) Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.

Rego, A., Cunha, M.P. (2010) Liderança Positiva. Lisboa: Edições Sílabo.

Robinson, V.M.J. (2007) School Leadership and Student Outcomes: identifying what works and why. University of Melbourne: ACEL

Robinson, V.M.J. (2008) School Leadership and Student Outcomes: identifying what works and why. Summary of the Australian council for education leaders. Curee.

Ruzafa, J.A.M. (2006) La Dirección de Centros Escolares. In M.T. González González (Ed.), Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y procesos. (25-40). Madrid: Pearson Educación.

Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). Key Characteristics of Effective Schools: a review of school effectiveness research. London: OFSTED



Sarkar, S. (2010) The Role of Instructional Leadership. Consultado no dia 7-01-2011 em http://associatedcontent.com/pop_print.shtml?content_type=article&content_ty

Sergiovanni, T.J. (2000) O Mundo da Liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas. Porto: ASA.

Sergiovanni, T.J. (2004) O Mundo da Liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas. Porto: Edições Asa.

Silva, J.M. (2010) Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas: protagonistas, práticas e impactos. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Smith, W.F., Andrews, R.L. (1989) Instructional Leadership: how principals make a difference. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.

Sousa, A.S. (2003) The Leadership Brain: How to Lead Today's Schools More Effectively. London: Sage Publications.

Southworth, G. (2005) Learning-centred Leadership. In Brent Davies (Ed) The essentials of school leadership. (75-92). California: Sage.

Spillane, J.P. (2005) Distributed Leadership. The Educational Forum, 69, 143-150.

Starrat, R.J. (2005) Ethical Leadership. In Brent Davies (Eds) The essentials of school leadership. California: Sage Publications.

Stake, R.S. (2009) A Arte da Investigação com Estudos de Caso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stoer, S. (1986). Educação e Mudança Social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição. Porto: Afrontamento.



Tena, B.R., Botia, R., Conde, A.B., Diéguez, M.J.R., Sanchez, S.S. (2004) Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos com fondos públicos. *Enseñanza*, 22, 35-76.

Torrecilla, M.F.J. (2006) Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación*. 4 (4) 11-24.

Ventura, A., Costa, J., Castanheira, P. (2006) Gestão das escolas em Portugal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4,(4), 128-136.

Ventura, A., Costa, J., Neto-Mendes, A., Castanheira, P. (2005) Perceptions of leadership – A study from two portuguese schools. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, (1),120-130.

Ventura, A. (2008) A Escola como Organização. Texto policopiado

Wahlstrom, K.L., Louis, K.S. (2008) How teachers experience principal leadership: the roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quartely*, 44 (4), 458-495.

Waters, T., Marzano, R.J., McNulty, B. (2003) What 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement. Colorado. McREL.

Weick, K.E. (1989) Educational organizations as loosely coupled systems. In Tony Bush (ed) *Managing Education: theory and practice*. (118-130). Bristol: Open University Press.

Wragg, T. (2003) Interviewing. In Marianne Coleman e Ann R.J. Briggs (eds) *Research Methods in educational leadership and management*.(143-158). London: Sage.

Yin, R., K. (2003) *Case Study Research: design and methods*. 3ª edição California: Sage Publications

Yukl, G. (1994) *Leadership in Organizations*. New Jersey: Prentice-Hall.



Legislação Consultada:

Decreto-Lei n.º 221/74

Decreto-Lei n.º 735-A/74

Decreto-Lei n.º 769-A/76

Portaria n.º 677/77

Lei n.º 46/86

Decreto-Lei n.º 172/91

Decreto-Lei n.º 115-A/98

Lei n.º 24/99

Decreto-Lei n.º 75/2008

Decreto Regulamentar n.º 2/2010



ANEXOS



Anexo I

Nota de Apresentação

A aplicação do inquérito relativo à Liderança Instrucional do Diretor, está inserida no âmbito da realização do Mestrado em Ciências da Educação (Administração e Políticas Educativas) na Universidade de Aveiro. Consiste na tradução do “Principal Instructional Management Rating Scale” de Philip Hallinger, onde são apresentados, num conjunto de dez subescalas, 50 itens, permitindo realizar uma identificação dos comportamentos realizados pelo diretor inseridos na liderança instrucional. Como se afirma no inquérito, as exigências da função de instrução incluem atividades, problemas e processos associados às atividades nucleares de ensino e aprendizagem.

Desta forma, não se pretende realizar qualquer tipo de avaliação relativamente à liderança do diretor, mas antes de mais, identificar o tipo de comportamentos evidenciados na área da liderança instrucional. Os resultados da investigação apontam para o facto de se considerar que a liderança é um conceito contextual, sendo por isso influenciada pelo contexto, isto é, as suas necessidades e metas a atingir. Desta forma, não serão feitas considerações relativamente aos vários tipos de liderança, pois partilhamos a ideia de que estes se integram na vida escolar, de acordo com o contexto.

Os inquéritos são anónimos e os dados serão tratados de forma confidencial, e em nenhum momento, a identificação da escola e dos seus elementos será dado a conhecer, respeitando os princípios éticos de uma investigação educacional.

Para finalizar gostaria de agradecer o empenhamento e a participação neste estudo, que pretende ser uma pequena contribuição para a melhoria dos processos associados ao ensino e à aprendizagem em benefício de toda a comunidade educativa, e em especial, dos alunos.



Escala de Avaliação da Gestão Instrucional do Diretor

1.ª Parte: Por favor indique as seguintes informações:

a) Número de anos, no final do ano escolar em curso, que trabalhou com (o) a atual diretor(a):

b) Anos de experiência, como professor, no final do ano escolar em curso:

2.ª Parte:

Este questionário está estruturado para fornecer o perfil de liderança instrucional do Diretor. As exigências da função de instrução incluem atividades, problemas e processos associados às atividades nucleares de ensino e aprendizagem.

Consiste em 50 afirmações comportamentais que descrevem as principais práticas e comportamentos profissionais do Diretor.

Deverá considerar cada questão em termos da observação que efetuou relativamente à liderança do (a) diretor (a) durante o ano letivo passado.

Leia atentamente cada afirmação. Depois circunde o número da resposta que melhor representa o comportamento ou prática profissional específica do diretor no ano letivo anterior.

Para a resposta em cada afirmação:

5 representa quase sempre;

4 representa frequentemente;

3 representa às vezes;

2 representa raramente e

1 representa quase nunca.

Não assinale os casos acerca dos quais não tem conhecimento.

Em alguns casos, as suas respostas poderão parecer embaraçosas; use a sua capacidade crítica para selecionar a resposta mais apropriada para cada questão. Por favor circunde apenas um número por questão. Tente responder ao questionário completo.

Obrigado pela participação.

I – ESTRUTURA OS OBJECTIVOS DA ESCOLA

	QUASE NUNCA				QUASE SEMPRE
1.Desenvolve um conjunto de objetivos gerais anuais da escola.	1	2	3	4	5
2.Organiza/Estrutura os objetivos de escola de modo a que os professores sintam a responsabilidade de ir ao seu encontro.	1	2	3	4	5
3.Usa a avaliação de necessidades, ou outros métodos formais ou informais, para implicar os professores no desenvolvimento dos objetivos.	1	2	3	4	5
4.Usa os resultados do desempenho escolar dos alunos no desenvolvimento dos objetivos académicos.	1	2	3	4	5
5.Desenvolve objetivos facilmente compreensíveis e utilizados pelos professores na escola.	1	2	3	4	5

II – COMUNICA OS OBJECTIVOS DA ESCOLA

	QUASE NUNCA				QUASE SEMPRE
6.Comunica eficazmente a missão da escola aos membros da comunidade escolar.	1	2	3	4	5
7.Discute os objetivos académicos nas reuniões, com os professores.	1	2	3	4	5
8.Tem em mente os objetivos académicos da escola quando toma decisões curriculares com os professores.	1	2	3	4	5
9.Assegura que os objetivos académicos estão refletidos em locais de grande visibilidade na escola.	1	2	3	4	5
10.Refere os objetivos da escola ou a sua missão em reuniões com os alunos (e.g. assembleias ou debates).	1	2	3	4	5

III – SUPERVISIONA E AVALIA A INSTRUÇÃO

	QUASE NUNCA				QUASE SEMPRE
11.Assegura que as prioridades dos professores, na sala de aula, são consistentes com os objetivos e direção da escola.	1	2	3	4	5
12.Tem em conta os produtos do trabalho dos alunos quando avalia a instrução na sala de aula.	1	2	3	4	5
13.Conduz observações informais nas salas de aula de uma forma regular (observações informais não estão agendadas, têm uma duração mínima de 5 minutos e podem ou não envolver um feedback escrito ou numa reunião formal).	1	2	3	4	5
14.Valoriza os pontos fortes nas práticas instrucionais dos professores nas avaliações pós-observação (e.g. em debates ou avaliações formais).	1	2	3	4	5
15.Destaca os pontos fracos nas práticas instrucionais dos professores nas avaliações pós-observação (e.g. em debates ou avaliações formais).	1	2	3	4	5

IV – COORDENAÇÃO DO CURRÍCULO

	QUASE NUNCA				QUASE SEMPRE
16. Identifica claramente o responsável pela coordenação do currículo nos diferentes níveis de ensino (e.g. diretor, subdiretor, ou coordenador).	1	2	3	4	5
17. Considera os resultados da avaliação dos alunos quando toma decisões curriculares.	1	2	3	4	5
18. Monitoriza o currículo na sala de aula para verificar se abrange os objetivos curriculares da escola.	1	2	3	4	5
19. Avalia a sobreposição entre os objetivos curriculares da escola e as provas de aferição e exames nacionais.	1	2	3	4	5
20. Participa ativamente na revisão de materiais curriculares.	1	2	3	4	5

V – MONITORIZA O PROGRESSO DOS ESTUDANTES

	QUASE NUNCA				QUASE SEMPRE
21. Reúne individualmente com os professores para discutir o progresso dos alunos.	1	2	3	4	5
22. Discute os resultados do desempenho académico para identificar os pontos curriculares fortes e fracos.	1	2	3	4	5
23. Usa testes e outras medidas de desempenho para avaliar a progressão em relação aos objetivos escolares.	1	2	3	4	5
24. Informa os professores dos resultados do desempenho escolar de forma escrita (e.g. memorando ou boletim informativo).	1	2	3	4	5
25. Informa os alunos acerca do progresso académico da escola.	1	2	3	4	5

VI – PROTEGE O TEMPO INSTRUCIONAL

	QUASE NUNCA				QUASE SEMPRE
26. Impede as interrupções do tempo instrucional para divulgação pública de informação.	1	2	3	4	5
27. Assegura que os estudantes não são chamados à direção no decorrer do tempo instrucional.	1	2	3	4	5
28. Assegura que os alunos atrasados e faltosos sofrem consequências específicas pela falta de assiduidade.	1	2	3	4	5
29. Encoraja os professores a utilizarem o tempo instrucional para o ensino e prática de novas técnicas e conceitos.	1	2	3	4	5
30. Limita a intrusão de atividades extra e co curriculares no tempo instrucional.	1	2	3	4	5

VII – MANTÉM ALTA VISIBILIDADE

	QUASE NUNCA				QUASE SEMPRE
31.Utiliza tempo para falar informalmente com os estudantes e professores durante as interrupções letivas e os intervalos.	1	2	3	4	5
32.Visita salas de aula para discutir assuntos com professores e estudantes.	1	2	3	4	5
33.Assiste a atividades curriculares e extracurriculares.	1	2	3	4	5
34.Substitui as turmas dos professores atrasados até à sua chegada ou até à sua substituição.	1	2	3	4	5
35.Realiza tutorias de estudantes ou leciona a algumas turmas.	1	2	3	4	5

VIII – FORNECE INCENTIVOS AOS PROFESSORES

	QUASE NUNCA				QUASE SEMPRE
36.Reforça o desempenho superior dos professores em reuniões com os professores, boletins informativos e circulares internas.	1	2	3	4	5
37.Elogia em privado os professores pelo seu esforço ou desempenho.	1	2	3	4	5
38.Reconhece o desempenho excecional dos professores redigindo louvores para colocação no processo individual.	1	2	3	4	5
39.Recompensa os esforços especiais dos professores com oportunidades de reconhecimento profissional.	1	2	3	4	5
40.Cria oportunidades de desenvolvimento profissional para os professores como recompensa por contribuições especiais para a escola.	1	2	3	4	5

IX – PROMOVE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

	QUASE NUNCA				QUASE SEMPRE
41.Assegura que as atividades de formação frequentadas pelos professores são consistentes com os objetivos da escola.	1	2	3	4	5
42.Apoia ativamente o uso, na sala de aula, das técnicas audiovisuais durante a formação.	1	2	3	4	5
43.Obtém a participação de todo o corpo docente em atividades de formação importantes.	1	2	3	4	5
44.Lidera ou participa frequentemente em atividades de formação para professores, relacionadas com a instrução.	1	2	3	4	5
45.Reserva tempo nas reuniões para os professores partilharem ideias ou informações sobre as atividades de formação.	1	2	3	4	5

X – FORNECE INCENTIVOS PARA A APRENDIZAGEM

	QUASE NUNCA				QUASE SEMPRE
46.Reconhece os estudantes que realizam um trabalho superior com recompensas formais, tais como: Quadro/Lista de Honra ou a informação no boletim informativo do diretor.	1	2	3	4	5
47.Usa as assembleias/reuniões para recompensar os alunos pela realização académica, comportamentos e cidadania.	1	2	3	4	5
48.Reconhece a realização superior ou a melhoria dos alunos recebendo no gabinete os estudantes com o seu trabalho.	1	2	3	4	5
49.Contacta os pais para comunicar a melhoria, o desempenho exemplar ou contribuições dos seus educandos.	1	2	3	4	5
50.Apoia os professores ativamente no reconhecimento ou recompensa das contribuições dos alunos para a realização na turma.	1	2	3	4	5



Anexo II

Guião de Entrevista – Diretor e Coordenadores de Departamento

Para iniciar a nossa entrevista gostaria de lhe perguntar o seguinte:

Qual o primeiro assunto que teve que tratar quando chegou à escola?

E de seguida refira outros assuntos que exigiram a sua atenção?

Considera que foi um dia típico?

Quais são os seus objetivos/metast como diretor?

I – Estruturação dos objetivos da escola

Qual o papel do diretor na determinação das áreas em que a escola vai concentrar os seus recursos?

Quem define a missão ou o conjunto de objetivos/metast de realização dos alunos?

II – Comunicar os objetivos

Como é que o diretor comunica os objetivos/metast aos professores, pais e alunos?

O diretor assegura que a importância dos objetivos/metast é compreendida pela comunidade através da discussão e revisão com o corpo docente?

III – Supervisiona e avalia a instrução

Como se coordenam os objetivos dos professores na sala de aula com os da escola?

Como se monitorizam?

IV – Coordenação curricular

Os objetivos curriculares da escola estão intimamente ligados com os conteúdos instruídos/abordados nas turmas e nos testes? Como se monitoriza esta situação?

V – Monitorizar o progresso dos estudantes

A escola valoriza os testes padronizados (aferição, exames nacionais, testes intermédios)?

Os alunos realizam os testes intermédios?



VI – Protege o tempo instrucional

Como são dadas as informações (carácter geral) aos alunos?

Os alunos são chamados à direção durante os tempos letivos?

VII – Visibilidade

O diretor visita as salas de aula?

Assiste a atividades curriculares ou extracurriculares?

VIII – Incentiva a melhoria

Existem momentos específicos para reconhecer o mérito dos professores?

E dos alunos?

IX – Promove a melhoria e o desenvolvimento profissional

O diretor fornece, organiza ou informa da existência de ofertas relevantes de desenvolvimento?

O diretor encoraja certos tipos de desenvolvimento profissional associados às metas da escola?

X – Fornece incentivos para a aprendizagem

O diretor reconhece e recompensa os alunos pela sua melhoria e realização académica?

Na sala de aula? Em cerimónias abertas à comunidade escolar?



Anexo III

Entrevista n.º 1 Diretor

E: Então vamos começar (pausa). Antes de iniciarmos a entrevista gostaria de obter então autorização do Prof. XXXX para realizar a gravação!

D: Sim está autorizado.

E: Então a 1.ª questão: Teria a ver que eu gostaria de saber qual o primeiro assunto que teve que tratar quando chegou hoje à escola.

D: Hã, (Tosse) Foi fazer uma exposição sobre, portanto, para a diretora regional e para o CAPI sobre o mau funcionamento da empresa de limpeza. Portanto esse foi o primeiro assunto que eu hoje, cheguei fui tratar disso.

E: Logo de seguida quais foram os outros assuntos que teve que resolver?

D: Hã, (Risos, pausa) Depois (Pausa) ai meu deus, deu-me... estive a ver os mails, os mails que já chegaram. Já respondi a uma data de mails e depois outros assuntos, os assuntos começam a aparecer, não é? Somos confrontados com eles hã, ainda agora alguns problemas do foro disciplinar, de mau comportamento de alunos he, tive e tive e antes disso era isso que me estava a falhar tive ali com o colega que esteve ontem numa reunião tivemos a fazer, ele teve a pôr-me a par do que se passou na reunião.

E: Uma reunião de departamento?

D: Não não, uma reunião a representar a escola fora.

E: Considera que hoje, até ao momento, está a ser um dia típico ou não?

D: Sim, sim, sim.

E: Relativamente à estruturação dos objetivos da escola qual é o papel do diretor na determinação das áreas em que a escola vai concentrar os seus recursos?

D: É assim, hã, eu se calhar aqui começaria a falar o que é o projeto porque eu entendo que quem está nestes cargos não tem que estar aqui só a gerir, é evidente, tem que gerir muito (pausa) mas tem que estar a liderar de acordo com o projeto, de acordo com princípios, com um conjunto de finalidades e de objetivos. (hãhã) e se tivermos essa matriz nós sabemos para onde vamos porque a dada altura (hã) e quando surgem todas estas situações e somos bombardeados com estas situações pequeninas que os colegas não conseguem, portanto vão porque parece que ali nós conseguimos resolver tudo, é evidente que hã, está ali a direção da escola não é? E ficamos meios perdidos portanto (eeeeee) e tem que ser este saber para onde vamos que nos dá o ânimo diário



(ah) e percebemos que é ali que queremos chegar porque se não acho que andamos a fazer a gestão à bombeiro a apagar estes fogos (eeee) podemos ficar com a ilusão que resolvemos e que mas não resolvemos nada.

E: Ou seja, eu parto do princípio que quem define a missão ou este conjunto de objetivos de organização dos alunos é o diretor em consonância com outras estruturas da escola?

D: (pausa) É assim, eu gosto muito de trabalhar em equipa, é evidente que, que aquilo que é produzido é sempre partilhado e discutido envolvendo, envolvendo outros colegas nomeadamente envolvendo os coordenadores, envolvendo a minha equipa debatemos sempre e discutimos as coisas. Agora, há princípios dos quais, eu me revejo neles e dos quais eu não abdicó, não é? Aliás o projeto de intervenção já tinha lá esses princípios. Portanto, saber qual é a missão da escola, por onde queremos ir, o que queremos atingir, quer dizer, isso é um grande princípio para onde nós agora a forma de chegar lá essa é que discutimos eeeeeee, mas pronto tentamos criar um consenso, uma coligação para atingir esse mesmo objetivo.

E: Ou seja, no seu projeto de intervenção já estavam definidas, de certa forma, as metas a atingir?

D: Sim, sim.

E: Relativamente à comunicação desses objetivos ou dessas metas, como é que o diretor o faz, em relação a pais, professores e alunos?

D: Relativamente aos pais e aos alunos eles são, são no início do ano as receções são feitas a pais e alunos hã, e portanto procuramos explicar de uma forma simples o que pretendemos não é? E como é que a organização funciona e quais são os resultados que tivemos por exemplo, temos um bocadinho da nossa memória relativamente aos professores fazemos também reuniões iniciais onde transmitimos hã, toda essa informação hã, e por exemplo nós este ano criámos, criámos uma agenda que é mesmo agenda e que tem uma parte de informação e portanto os colegas usam aquilo diariamente inclusivamente até tem as grelhas da correção dos testes com a aplicação dos critérios e portanto com facilidade podem ver procedimentos, normas, quer dizer, sem sermos diretivos tem lá um conjunto de princípios norteadores da organização.

E: Relativamente, depois, à importância dos objetivos e das metas, como é que é feita essa monitorização, ou seja, o diretor sabe o que toda a comunidade docente percebeu a importância desses objetivos?

D: O principal problema que existem nas organizações em geral, é a resistência à mudança não é? Quando nós temos um núcleo que resiste temos aí um problema, portanto nós comunicamos, discutimos, queremos que todos percebam qual a missão da escola, a importância da sua função e que todos colaborem e trabalhem para o mesmo objetivo. É evidente que isto não é tão linear,



não é assim tão fácil, não é? Agora conseguimos envolver, acho que neste momento já há um trabalho de partilha colaborativo dos vários departamentos que é saudável e no final do ano fazemos as jornadas pedagógicas onde os colegas têm, é uma montra onde podem partilhar com os outros, aquilo que é bom.

E: As boas práticas?

D: As boas práticas (pausa) pronto e (pausa), portanto já estamos no terceiro (pausa) tivemos três anos de jornadas pedagógicas, este ano vamos para as quartas e o que acontece é que (pausa) nesse momento a é hã portanto os professores vão voluntariamente, ninguém é obrigado a ir. O que acontece é que nós temos lá noventa e oito por cento dos professores. Toda a gente quer ir e cada vez mais temos mais colegas que querem partilhar as suas boas práticas.

E: Relativamente à coordenação dos objetivos dos professores na sala de aula com os da escola, existe algum processo para os monitorizar, ou seja, há objetivos que são traçados de uma forma geral e depois têm que ser aplicados em cada uma das disciplinas. Há algum trabalho de monitorização?

D: É assim, essa é uma área de melhoria, não é, que se prende nomeadamente com a questão da supervisão. Nós aí estamos a fazer um trabalho que é um trabalho de bastidores. Um trabalho com os coordenadores, com alguns relatores e com a professora Carlota Tomás da Universidade de Aveiro, no sentido de todos perceberem a importância da supervisão. Ora bem, hã, estamos nessa fase de discutir, temos já um conjunto de documentos e procedimentos internos mas ainda não entrámos, ou seja, ainda não é possível he, haver essa intervenção na sala de aula, aliás, porque isto depois cruza com outro processo que é a avaliação de desempenho docente e portanto podem surgir cristações. Já definimos que para o próximo ano letivo vamos avançar com o processo de supervisão não é, e que para já passar a mensagem aos colegas de que hã, quem precisa de ajuda a deve pedir não é sinal de fraqueza mas é um sinal de que eu preciso aqui de uma intervenção, de os colegas o ajudarem, as estruturas da escola o ajudarem no sentido de melhorar as suas práticas e resolver problemas Pronto, é isso queremos e ainda não temos.

E: No sentido ainda de aprofundar esta questão, os objetivos curriculares da escola, estão intimamente abordados nas turmas e depois nos testes. É feito este trabalho, ou seja, os objetivos curriculares que são definidos de uma forma geral, depois eles têm que ser evidenciados nos testes que cada professor faz.

D: Sim

E: Esse trabalho de monitorização também é feito?



D: Hã, nós já estamos a fazer algum trabalho de monitorização, nomeadamente ao nível dos resultados, questionamos os resultados, a ver quais são as estratégias, apostar na questão da, da diferenciação, hã, temos os critérios definidos, agora eu acredito que sim agora não vou dizer que sim, não há portanto esse trabalho de, já mais de pormenor de que devem ser os coordenadores a fazer, não garanto que esteja feito, agora nós sabemos o que é que queremos mas ainda

E: Estamos a caminho...

D: A caminho, exato.

E: Por exemplo relativamente aos testes padronizados, qual é a perspetiva da escola? Por exemplo agora a escola fez os testes intermédios?

D: Sim (tosse), pronto, para além das provas nacionais não é, estamos nesse projeto dos testes intermédios há e por exemplo este ano, porque isto é um caminho, não é, este ano por exemplo com os testes intermédios, já temos ali os resultados e vamos tratar os resultados, não vamos deixar que seja só o departamento, vamos levar esses resultados ao conselho pedagógico e vamos ver aqueles, os resultados, vamos estudar, vamos cruzar os dados e comparar porque é, queremos fazer isso, porque senão é só mais um teste que se faz que se mandou o relatório e que ninguém ligou. A escola questiona, quer saber para onde estamos a ir, qual o caminho, porque isto é como podemos melhorar, não é, e isto nem sempre é bem entendido pelos colegas, mas, também estamos a fazer esse trabalho, no sentido também de desdramatizar isto e, todos percebem que nos temos, constantemente, que por em questão.

E: Relativamente ao tempo que é utilizado no ensino e na aprendizagem, ou seja, o tempo instrucional, ele é de certa forma preservado? Como? De que forma é que os alunos têm conhecimento das informações de carácter geral? E outra situação: é comum os alunos serem chamados no tempo instrucional, ou seja, quando estão em aula, para virem à direção para tratar qualquer assunto, por exemplo, de carácter disciplinar.

D: É assim, eu acho que as escolas em geral, e esta também, tem que valorizar cada vez mais o papel do professor na sala de aula, que isso é que é fundamental numa escola; e a escola tem-se perdido, perdido entre aspas, num conjunto também de várias missões não é, aquilo que a sociedade não está a fazer veio para a escola e a escola às vezes parece que está um bocado perdida, e nós temos que valorizar isso, e perceber que para que tudo corra bem dentro de uma sala de aula tem que haver um conjunto, tem de haver uma atmosfera, não é, um conjunto de princípios, valores, disciplina que é para aquilo ser um verdadeiro momento de aprendizagem e acho que este é o principal problema aqui da escola, embora não seja muito grave mas é um



problema e se calhar é um problema a nível nacional, é isto que é o facto, os alunos com facilidade se distraírem e terem também outras motivações. Agora as aulas dos professores também tem que se adaptar a estes novos tempos, não podem ser como há uns anos atrás e, daí que é de facto é um, é um grande desafio para os professores. (pausa ah). Relativamente ao facto dos alunos serem chamados, não são, quer dizer, e quando as situações acontecem é porque alguém nos pede hã, hã, mas numa forma geral nós interrompermos as aulas para quem quer que seja, não geralmente é nos intervalos que isso acontece.

E: Relativamente à visibilidade do diretor, é comum ele fazer visitas às salas de aula?

D: Não.

E: Só o faz quando solicitado, é isso?

D: Ou porque tenho, ou porque tenho e raramente vou a uma sala de aula a não ser que vá concretamente aquela turma, dar lá uma determinada explicação sobre ou um professor que está a faltar e o que é que a escola fez para o substituir, ou quando é que ele vem, ou a forma que arranjamos para compreender as aulas que não tiveram nessa perspetiva. O que eu faço com os alunos são as assembleias de alunos ou melhor de delegados de turma. Agora, eu por minha iniciativa entrar nas salas de aula, não isso eu não faço.

E: E a participação de atividades extracurriculares?

D: Sim.

E: Costuma visitar essas atividades?

D: Sim. As que não são aqui na escola sede vou sempre. Nas outras escolas geralmente são aquelas datas festivas não é?(Riso) São muitas e então procuramos sempre correr, estar presentes em todas as escolas, estamos a falar de dezassete escolas, dezasseis jardins, não é, procuramos sempre estar em todas.

E: Relativamente ao incentivo de melhoria, há, existem momentos de escola existem momentos específicos para reconhecer o mérito dos professores?

D: (Pausa 2 segundos) Mérito dos professores (tosse) é assim: o trabalho que é feito na escola deve-se ao empenho, ao empenho, ao profissionalismo dos professores é evidente. Por exemplo: resultados nacionais. Nós no ano com os resultados nacionais dos exames do 9.º ano em que estivemos acima das médias nacionais quer a Português quer a Matemática, evidente que são os resultados dos alunos mas está ali espelhado o trabalho dos professores e portanto isso tem sido valorizado, nomeadamente nas reuniões com os pais (hã) e, e, depois nas reuniões com os professores, portanto fazer esse elogio, isso acontece, prémios de mérito, destacar não. Temos a



tal mostra que são as jornadas onde os colegas também, entre aspas, se vão mostrar, vão mostrar as suas boas práticas, o que é que fizeram, não é?

E: Ou seja, e individualmente, reconhecer que determinada metodologia foi bem aceite muito bem aplicada, acontece isso ou não?

D: Da minha parte?

E: Sim, ou seja, o diretor chamar um professor e destacá-lo individualmente?

D: É assim, quando existem algumas dessas situações, hã, eu faço um elogio ao colega e digo: olha gostei muito da atividade, faço. Não o faço publicamente, não há, portanto, não há ali um louvor, nem, não isso não, não tenho essa prática.

E: Depois, em termos de promoção de melhoria e desenvolvimento profissional, o diretor fornece, organiza ou informa da existência de ofertas relevantes de desenvolvimento profissional?

D: Sim, desenvolvimento profissional, podemos falar na questão da formação, não é, e falar da nossa formação interna. A formação dada pelo centro de formação, aí os professores inscrevem-se, pronto. Relativamente à nossa, o que nós estamos a fazer, porque estamos num projeto, que é o projeto que se baseia na diferenciação pedagógica, que é o projeto Fénix, o que nós estamos a fazer é que algumas turmas estão nesse projeto e então pegamos no modelo organizacional do projeto e colocamo-lo ao dispor de quase toda a escola. Aqui na escola sede, só quatro turmas é que não têm, no primeiro ciclo há umas quatro ou cinco escolas que não têm os apoios geridos desta maneira e portanto depois fazemos reuniões internas com os professores do projeto que tem formação fora e que depois disseminamos essa formação aqui internamente para que todos percebam qual é a lógica de trabalhar desta forma porque o projeto consiste em que há um conjunto, há alunos ou que têm mais dificuldades ou os excelentes, depende do nível da turma que há hora, vamos imaginar de português, saem da turma, quatro ou cinco, nós temos um limite máximo de seis alunos e, que têm um outro professor de português que está a trabalhar os mesmos conteúdos, de uma outra com outras estratégias, e portanto isto permite que esses alunos, são do ninho, e permite à turma que é a “Fénix”, permite que, hã, as turmas acabem por ser mais homogêneas e os alunos podem regressar à turma, não é, hã, quer dizer isto, eles não ficam ali eternamente. Pronto, hã, e isto tem sido explicado a toda a escola, fazemos muitas reuniões, fazemos essa, essa formação interna (pausa ah), para que todos percebam a vantagem disto, estejam, estejam implicados no processo, isso fazemos.



E: Sugere a alguns professores que frequentem determinado tipo de formação ou não? Por exemplo formação adequada às metas definidas pela escola. Se em algum momento chegou a sugerir aos professores para frequentarem?

D: Não, não, isso não.

E: Depois, relativamente aos incentivos para a aprendizagem, o diretor reconhece e recompensa os alunos pela sua melhoria e pela sua realização académica?

D: Sim, nós (tosse), temos os quadros de mérito que são feitos no final do ano em que os quadros de mérito destacam-se por questões, de comportamento, estão associados a questões de comportamento e desempenho escolar e, portanto são propostos nos conselhos de turma e depois fazemos uma cerimónia pública, há, onde todos os alunos recebem um diploma e uma pequena lembrança. Portanto esses, chamamos assim, é o momento alto de destacar aqueles alunos que tiveram esses desempenhos de mérito.

E: Ou seja, é uma cerimónia aberta a toda a comunidade?

D: É, são todos convidados.

E: Ok. Tem mais algum aspeto que queira fazer referência? Esta é a última questão!

D: Hã! Sobre essa questão do investimento, à escola, a nós também nos cabe perceber que temos que investir, do ponto de vista material. Por exemplo, dou o exemplo dos quadros interativos. Nós temos todas as salas de aula com quadros interativos, o ministério não colocou todos. Mas, nós juntamente com a associação de pais, aliás, os pais é que trabalharam, desenvolveram um conjunto de atividades para angariar fundos, e então os quadros que o ministério não colocou, a associação comprou. Portanto temos, por exemplo, neste momento todos os quadros instalados porque acreditamos que aquilo é um facilitador, não é, não resolve tudo, não resolve, mas que era difícil estar a gerir a escola com cinco salas com quadros interativos e as outras salas sem quadros interativos, assim todos têm. Pronto, e o que acontece é que todos os professores usam. Pronto. Também, também é o facto dos professores se adaptarem à mudança, à resistência mas também se adaptarem porque todos frequentaram as formações. Qualquer professor que chegue à escola, nós temos que lhe dar uma pequena explicação, não é? Os que são da escola todos tiveram formações, todos desenvolvem conteúdos para os quadros interativos e já os partilham. Hum, Isto é um trabalho que foi feito com todos e depois eles, também aderiram, podiam boicotar mas aderiram. Agora no início houve muita resistência, houve muita resistência. Só conto aqui um episódio que são os livros de ponto eletrónicos. Todos nós estávamos habituados aos livros, não é! Quando colocámos os livros de ponto só nos computadores, isto aqui, foi uma autêntica revolução. Hã, os colegas que saem da escola e que depois nos visitam, dizem-me que



nas escolas onde chegam e onde têm livro de ponto, que às vezes até se esquecem dele porque estavam adaptados a aquela situação. É assim, depois de se adaptarem, já não querem outra coisa, já ninguém se lembra.

E: É a mudança mesmo...

D: Podiam boicotar mas aderiram!

E: Claro... agora no início houve muita resistência!

E: Para além de tudo o que ficou dito quer referir alguma coisa?

D: Não.

E: Ok. Só resta agradecer a sua disponibilidade.



Entrevista n.º 2 – Coordenador do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais

E: Antes de iniciar a entrevista gostaria de obter a sua autorização para realizar esta gravação!
Prof. xxx autoriza-me então?

D: Com certeza!

E: Então vamos a isto. Então gostaria de perguntar para já, hoje qual foi o primeiro assunto que teve que tratar quando chegou à escola?

M: Hoje é um dia em que eu tenho por trabalho, hã, tarefas que têm a ver com a coordenação e portanto foi efetivamente essa a área que me preocupa e que me preocupa todas as quintas feiras.

E: Ou seja, não é um dia típico?

M: Não é um dia típico!

E: Ok. Relativamente à liderança instrucional, na sua opinião, qual é o papel que o diretor tem na determinação das áreas em que a escola vai concentrar os seus recursos?

M: Hã o papel é importantíssimo, embora o diretor tenha sempre a preocupação de ouvir todos os hum níveis de da organização para definir essas questões portanto tem sempre essa preocupação.

E: Ou seja, de considera que os coordenadores de departamento têm também uma função importante?

M: Com certeza, contribuir para efetivamente contribuir relativamente naquilo que é feito todos os dias na escola.

E: Relativamente à comunicação desses mesmos objetivos, quais são os canais, quais são as formas que o diretor utiliza para transmitir os objetivos aos professores, pais e alunos?

M: São os canais institucionais desde logo, através das reuniões hã, enfim porque os vários intervenientes passam até ao uso das novas tecnologias. Tudo é utilizado no sentido de ouvir, de partilhar enfim, de construir algo que seja efetivamente o mais válido para a escola.

E: Ou seja, na sua opinião, o diretor assegura que a importância que é dada aos objetivos é compreendida pela comunidade escolar?

M: Exatamente, aliás essa é a forma mais inteligente de liderar qualquer organização.

E: Relativamente à supervisão e avaliação da instrução, como é que se coordenam os objetivos dos professores na sala de aula com os da escola, isto é, a escola tem um conjunto de objetivos e, há algum sistema de monitorização para sabermos se esses objetivos estão a ser abordados dentro da sala de aula?



M: Hã, as questões de monitorização têm sido dos aspetos que ultimamente mais se tem trabalhado, porque até há muito pouco tempo, em termos de monitorização, havia muito pouco e, de facto, a escola tem feito, hum, tem feito um trabalho significativo a esse nível, (pausa ah) para aferir efetivamente de que hã, tudo aquilo que é decidido é depois cumprido e se torna também ele visível (pausa ah), quer aos intervenientes do processo quer a quem está do lado de fora, e de facto, têm sido construídos alguns mecanismos de visualização desse trabalho.

E: Poderia dar-me alguns exemplos?

M: Olhe, desde logo (pausa ah) a criação dos, das metas de sucesso na escola, a comparação que é feita destas com outros momentos por exemplo de avaliação, a nível nacional os testes intermédios, portanto todas as avaliações que são feitas são comparadas para que efetivamente se afira de que tudo está a ser cumprido.

E: Relativamente à coordenação curricular, os objetivos curriculares da escola estão ligados aos conteúdos que são abordados nas turmas e nos testes?

M: Eu acho que necessariamente têm que estar. Sempre...

E: É feita alguma monitorização nesse sentido para averiguar se há essa coordenação?

M: (pausa ah ah) Monitorização, monitorização penso, penso que não, penso que não.

E: Por exemplo nas reuniões de departamentos este tipo de situação é discutido entre os colegas?

M: Sim, ao nível dos departamentos há uma grande, há um grande trabalho colaborativo, quer ao nível das planificações quer ao nível até da execução dos próprios, dos próprios testes, da troca de experiências e, algo em que a escola tem crescido muito, o trabalho colaborativo dentro dos departamentos, dentro das áreas disciplinares.

E: Relativamente à monitorização do progresso dos estudantes, a escola valoriza os testes padronizados, isto é, as provas de aferição, os exames nacionais e os testes intermédios?

M: A escola valoriza e por isso embarca sempre nessas, na realização dos mesmos mas tem às vezes consciência de que os alunos nem sempre os valorizam (risos), não é, principalmente quando eles, os testes intermédios, hoje nesta escola, são tidos, são usados como se fossem uma prova sumativa.

E: Ou seja, é um elemento de avaliação?

M: Exatamente é um elemento de avaliação, mas as provas que, de facto, não têm nenhum impacto na escola, em termos de avaliação, os alunos tendem um pouco a desvalorizar.

E: Relativamente à proteção do tempo instrucional, ou seja, aquele tempo de aprendizagem, como é que são dadas as informações aos alunos. Os alunos são chamados à direção durante os tempos letivos, é outra questão.



M: Eu acho que muito raramente e só quando se colocam questões ao nível dos comportamentos, só nessas alturas.

E: Aquelas informações de carácter geral, por exemplo, logo no início do ano, como é que são transmitidas aos alunos? Há algum momento em especial?

M: São transmitidas, são transmitidas através de reuniões iniciais de ano em que estão também os encarregados de educação, hã, e tirando essa fase mais massiva de informação, depois, os alunos recebem informação através da leitura na sala de aula, não é!

E: Relativamente à visibilidade que o diretor mantém, é habitual ele fazer visitas à sala de aula? Por outro lado, ele assiste a atividades extracurriculares?

M: Eu penso que o diretor, sensibilidade que tenho é que ele não vai muito à sala de aula a não ser, a não ser para a resolução daquilo que já disse há pouco, com o que disse há pouco, problemas que têm a ver com disciplina está a tentar deixar de fazer isso pois de alguma forma hã, isso retira, existe a sensibilidade que isso retira autoridade ao professor. Mas, mas está sempre presente em todas as atividades extracurriculares, isso ele não falta(risos) e fora da sala de aula em todas as atividades ele está presente ele e os outros elementos, os professores da direção.

Eu: E relativamente ao coordenador, ele faz visitas à sala de aula?

M: Relativamente ao coordenador, não à sala de aula não.

E: Nem delega essa competência em ninguém?

M: Não, hã, hã. Estamos neste momento numa fase de preparação da supervisão, ainda ontem houve conselho pedagógico, e o processo esteve a ser discutido e está a começar a ser construído, é era algo que penso que não era habitual fazer-se nesta escola, nem noutras, logicamente não havia essa cultura, mas a escola está a dar passos largos nesse sentido, tem feito reuniões com a colaboração de uma docente da Universidade de Aveiro, para trabalhar neste processo também e, portanto estamos a trabalhar nesse sentido e de facto, a ida à sala de aula não digo do diretor, mas dos relatores, portanto responsáveis por essa supervisão, isso é para esta escola, um dado adquirido. Já está introduzido nas pessoas que isso vai acontecer, aliás, ficamos sensibilidade que o processo de avaliação de desempenho e o processo de supervisão em muito pouco tempo vão ser um só e portanto (sorriso), não vale a pena perder tempo, trabalhar e construir os processos para fazer.

E: Relativamente ao incentivo da melhoria existem momentos específicos para reconhecer o mérito dos professores? Como é que é feito este, no fundo este reconhecimento do bom trabalho pelos professores, é feito, não é feito?



M: (Suspiro)

E: De que forma é feito?

M: Olhe, nesta escola tem-se trabalhado muito essa questão da, hã, sensibilização para a melhoria. Ah, as atividades são sempre avaliadas, um quadro, o que é que está bem e o que é que está mal, o que é que pode ser melhorado, ah, começou-se pela análise SWAT, tinha uma série de colunas, entretanto o processo foi simplificado e hoje tem, se não me falha a memória, só estas três, e de facto, hã, esta escola tem trabalhado muito e tem tido muito essa preocupação da melhoria e, de facto, he, he, o diretor tem sido um dos grandes entusiastas dessa...

E: E quando o diretor identifica um professor com mérito, é reconhecido por isso publicamente, individualmente?

M: Sempre, sempre em todas os sítios e posso-lhe dizer que ainda ontem em conselho pedagógico ele elogiou o professor que esteve na base da construção de todas as grelhas que têm a ver com a avaliação de desempenho, que está a funcionar neste ciclo avaliativo. Portanto ele ainda ontem fez esse reconhecimento.

E: Ou seja, normalmente é em conselho pedagógico que isso acontece?

M: Em conselho pedagógico e noutras reuniões, he, que ele tem e que eu estou presente e posso visualizar isso, mas tenho a sensibilidade que ele o faz sempre. Sempre que um professor se destaca aqui, ali ou acolá eu posso dizer-lhe que há professores envolvidos no projeto Fénix e, que estão em várias reuniões fora daqui ele de facto dá sempre conta do desempenho desses professores pela positiva e pelo trabalho deles, quer fora quer dentro, sobre isso.

E: Não há dúvidas!

M: Não há dúvidas!

E: Relativamente à melhoria e desenvolvimento profissional, o diretor fornece, organiza ou informa da existência de oferta relevante de desenvolvimento, isto é, de formação profissional?

E: Sempre, sempre, através de mail e através de, através de (pausa) ah, documentos em suporte papel ou ali colocados, mas sempre.

E: De certa forma considera que o diretor encoraja alguns tipos específicos de desenvolvimento profissional que estão associados aos objetivos e metas da escola?

M: Hã, sim! Ele ao fazer a divulgação de toda, de toda, a formação disponível, he, para, he, os professores e não só professores, mas também para os funcionários, para todos os que fazem parte de trabalho que é o agrupamento, eu penso que ele estará sempre a fazer isso.



E: E agora vamos para a última questão que tem a ver com os incentivos para a aprendizagem, isto é, o diretor reconhece e recompensa os alunos pela sua melhoria e realização académica? Em que momentos é que faz isto?

M: Essencialmente no fim do ano.

E: Hum, hum...

M: Porque esta escola adotou o prémio dos alunos com melhores resultados na escola, os melhores, o melhor comportamento, portanto existe um regulamento para atribuição de méritos, e é feito numa cerimónia pública no fim do ano, para a entrega desses prémios com a presença de entidades externas, com a presença dos pais, dos alunos, dos professores e portanto, eu acho que esse é bom momento de reconhecimento do trabalho do mérito da comunidade estudantil...

EU: Ou seja, é um reconhecimento público?

M: Público, sim, público, com comunicação social e tudo que dizer...

E: Considera que existe mais algum comentário que ache que é oportuno fazer para além das questões que eu já lhe fiz?

M: Não, não, acho, posso dizer que acho que a escola tem uma boa dinâmica e o papel do diretor tem sido fundamental como trator nessa dinâmica.

E: Ok, obrigado.



Entrevista n.º 3 - Coordenador do Departamento de Línguas

E: Para começarmos a entrevista gostaria de obter a sua autorização para realizar a gravação.

R: Sim, sim!

E: Então a primeira questão tem a ver com o primeiro assunto que teve que resolver quando chegou à escola?

R: O primeiro assunto que tive que resolver quando cheguei à escola, mas quando?

E: Hoje!

R: Hoje (pausa longa) hã

E: Foi logo encaminhada para a sala de aula ou se teve que resolver algum problema?

R: Não, fui para a sala de aula, quando cheguei hoje. Sim!

E: É um dia tipo, considera, então?

R: Sim, sim, sim é um dia típico, sim.

E: Relativamente à estruturação dos objetivos da escola, qual o papel do diretor na determinação das áreas em que a escola vai concentrar os seus recursos?

R: Silêncio (3 segundos)

E: Ou seja, quando elaboram as metas e os objetivos, qual é a função do diretor? Qual é a importância que ele tem?

R: Para já que todos cumpram essas metas, não é? As metas são bem definidas, estão bem definidas e (pausa hã) através depois dos órgãos intermédios elas são veiculadas por toda a escola e depois é claro que os resultados finais têm que estar de acordo com essas metas. Portanto, o papel dele é que realmente elas se cumpram, que nós as determinemos bem e depois que elas sejam cumpridas.

E: Quem é que define as metas e os objetivos?

R: (pausa) Hã ao nível do conselho pedagógico hã as metas, portanto as metas fazem parte do Projeto Educativo; o Projeto Educativo foi um processo que envolveu praticamente toda a comunidade escolar e depois nós, no início de cada ano damos prioridade a algumas metas não é? Pronto e depois é uma questão de ver os resultados no final do ano. Ele assegura-se que essas metas sejam cumpridas e quando vê quer por exemplo, a nível dos resultados escolares do primeiro período se vê que há algumas discrepâncias relativamente ao objetivo final, imediatamente ele intervém, no sentido de conseguirmos que as metas sejam cumpridas.

E: E nesse processo qual é a função dos coordenadores?



R: A nível de departamento não é, conseguir que os professores, primeiro justificando porque é que os resultados não foram obtidos, se as estratégias todas determinadas estão a ser cumpridas ou não, se os projetos da escola também estão a ser cumpridos ou não e depois ver que estratégias de remediação é que podemos fazer para as conseguir, mas isso é logo imediatamente, por exemplo nós temos aqui o projeto Fénix, não sei se conhece?

E: Sim

R: Tem um bocado a ver com o sucesso e com os resultados dos alunos, nomeadamente a Português e a Matemática, mas não só, essa filosofia estendeu-se a todas as disciplinas, pronto, em que alguns alunos, quando há um professor disponível das turmas, saem da sala de aula e têm atividades mais motivadoras para ver se recuperam as aprendizagens que ainda não foram adquiridas, hã, e têm resultado mas, faz sempre a monitorização de, eu não direi que é por período, até tem sido quase mensalmente, duas vezes por período nós fazemos a monitorização, e vemos como estão os resultados, se eles tiveram mais ou menos, dentro dos objetivos pretendidos, continuamos, se não têm que, há reuniões para tentar superar e para tentar obter esses resultados, especialmente dentro do projeto Fénix mas não só, aquilo a que nós chamamos ninhos, não é que é a outras disciplinas. Pronto, mas há essa preocupação, muito, uma das metas que se realmente se quer é (pausa) meta dos resultados escolares, do sucesso educativo.

E: Hum. Relativamente à comunicação dos objetivos, como é que o diretor faz, para, por exemplo, comunicar aos restantes elementos da comunidade educativa?

R: Como é que ele faz, Pessoalmente e através dos órgãos de gestão intermédios. Pois, pessoalmente, também quando há algum assunto mais inerente ao departamento, ele fala com o coordenador ou fala com o representante da disciplina e depois he...

E: Os pais têm conhecimento dos objetivos? E como é que têm esse conhecimento?

R: Através do, do, *site* do agrupamento, através de comunicações aos encarregados de educação, ou provenientes do órgão de gestão, ou provenientes do conselho de diretores de turma, normalmente é através dos diretores de turma e do órgão de gestão.

E: Relativamente à supervisão e avaliação da instrução, é feito algum trabalho de monitorização entre (hã,) os, os objetivos gerais e aqueles que são aplicados no dia a dia, na sala de aula?

R: Pronto, nós estamos a iniciar esse processo de supervisão este ano. Nós tivemos avaliação externa, no ano passado e um dos pontos negativos ou um dos pontos fracos apontados tem a ver com, exatamente, este processo de supervisão. Pronto, e este ano nós temos tido algumas reuniões, para já iniciámos de forma que esta supervisão é possível de implementar ah, essa monitorização tem sido feita através mais das grelhas de avaliação dos alunos no final dos



períodos, mas especificamente um trabalho supervisivo, exaustivo ainda não está a ser implementado, mas, vai começar a ser implementado no próximo ano letivo, inclusivamente, caminha-se para a observação de sala de aula, de, de, todas as aulas de todos os professores, isto ainda não está a ser feito, este ano como sabe, neste ciclo de avaliação, para a avaliação de desempenho, os professores optaram se queriam aulas observadas ou não,

E: Sim, sim...

R: Há um grande número de professores que sim, que têm aulas observadas pelos relatores ou coordenadores.

E: E em maioria?

R: Eu diria que maioria, mais de cinquenta por cento, não tenho esses números mas penso que é mais de cinquenta por cento mas, tirando esses não, esse processo de avaliação direta não é feito. Há controlo através do, do, dos, aqui neste caso, dos coordenadores do trabalho desenvolvido pelos colegas, mas o processo de supervisão, mesmo, vamos tentar começar implementá-lo no próximo ano letivo, mas já temos tido reuniões com hã, com duas professoras da universidade de Aveiro e pronto. Porque é um bocadinho difícil conseguir mudar esse tipo de, mas, no sentido de partilhar boas práticas, que é um bocado esse o espírito da escola.

E: Claro.

R: Trabalho colaborativo e partilhar boas práticas. Mas para ver como e que as coisas estão, como o processo se vai desenvolver, terá mesmo que passar pela observação direta. Pronto. Que é constrangedor como nós sabemos, porque temos aqui a apontar para uma aula ou duas, ou três, um processo de muitas aulas, estamos a falar de professores que já têm alguns anos de experiência, que são um bocadinho renitentes a, e resistentes a este tipo de avaliação mas, o paradigma mudou, pronto vamos ver.

E: Na sua opinião considera que a escola valoriza os testes padronizados? Por exemplo...

R: Os testes padronizados...valoriza

E: A escola, agora, neste momento, participou nos testes intermédios?

R: Sim, sim, sim, sim, sim, em todas as disciplinas, já tínhamos português e matemática e este ano entrámos com outras disciplinas do nono ano. Sim portanto, valoriza, sim.

E: Claro, relativamente à proteção do tempo instrucional, ou seja, aquele tempo dedicado ao ensino aprendizagem, tem conhecimento se é uma regra, se é habitual, os alunos serem chamados nesse período para virem à direção ou para virem a outro tipo de estrutura?

R: Depende, normalmente tem a ver com atitudes comportamentais mas às vezes sim, sim, são chamados à direção.



E: Sim, sim, e aquelas informações de carácter geral como é que os alunos tomam conhecimento?

R: hã, através do diretor de turma, normalmente por avisos, elaborados pelo órgão de gestão depois são distribuídos por todas as turmas ou através do diretor de turma.

E: Relativamente à visibilidade que o diretor assume, é normal ele fazer visitas à sala de aula?

R: É, nor, não, para já não, não. Por acaso, no meu caso, que sou coordenadora e, e pedi aulas assistidas, não tenho ninguém para me assistir às aulas, portanto no meu caso de coordenadora, é o diretor que me assiste às aulas e isso já fez, mas porque, não é só no meu caso, é no caso também dos outros coordenadores, portanto os que pediram, ele assiste às aulas, por iniciativa própria não só se for solicitado e eu sei que este ano tem sido solicitado algumas vezes para ir à sala de aula, penso que por problemas comportamentais só...

E: hum, hum...

R: mas tem sido solicitado agora, mas por iniciativa própria não.

E: E é habitual ir fazer, ou seja, acompanhar aquelas atividades extracurriculares?

R: Sim, sim é isso é, isso vai, normalmente vai a todas, desporto escolar, então muitas, cortamato, sempre que é solicitado pelo agrupamento, participação numa determinada atividade ele desloca-se, sim, isso sim.

E: E relativamente ao incentivo de melhoria, há momentos, há cerimónias onde ele reconhece o mérito dos professores?

R: Ai dos professores! (risos)

E: Já lá vamos aos alunos...

R: Assim de repente, não, acho que não, acho que não!

E: A título individual tem conhecimento de alguma situação onde ele tenha reconhecido o mérito de algum professor?

R: Quando ganham alguns projetos nomeadamente no do “Sapinho”, o do “Eco Escolas”, já tivemos aí alguns prémios e aí é divulgado pela escola através dos nossos meios de divulgação, do site, por mail.

E: Hum hum...

R: Sim e, quando os professores participam em determinadas atividades, nomeadamente semana cultural, atividades de, de, de, promovidas também pela própria autarquia ou pelos pais, há, há, há um louvor, vá lá aos professores isso já aconteceu hã, mas pronto, mas não há nenhum prémio instituído para o mérito do professor (sorriso). Por enquanto, não (risos), era o que eu ia para dizer, quadro de mérito de excelência, há sim para os alunos!



E: Já vamos falar sobre isso, então. E relativamente ao desenvolvimento profissional dos professores, considera que o diretor assume um papel de destaque, isto é, se ele organiza, ou se ele informa de situações de formação?

R: De Ações de formação, sim, sim, sempre, divulga sempre e pronto também faz parte das metas, do projeto educativo, algumas Ações, as lacunas foram identificadas, as lacunas da escola em diferentes áreas e promoveram-se houve preocupação de se promoverem Ações de formação nesse sentido, elas são divulgadas, os professores têm conhecimento e depois também participam se quiserem, mas há essa preocupação de divulgar sempre as Ações de formação nas diferentes áreas. Ainda agora, tivemos por exemplo, no ano passado ao nível das competências tecnológicas foram feitas várias, no âmbito da educação sexual também, mesmo de biblioteca escolar também e os professores foram incentivados a participar.

E: Hum, hum.

R: Sim e houve essa preocupação dos professores terem formação nas diferentes áreas ah

E: Essas áreas...

R: Presentes no projeto educativo...

E: Era isso que lhe ia perguntar, ou seja, diretamente relacionadas com as metas e com os objetivos?

R: Sim.

E: Hum, hum, ok. Então agora vamos então aos alunos, ou seja, aos incentivos para a aprendizagem. Há bocado tinha começado a falar...

R: : dos ninhos? Sim, pronto esse projeto “Fénix”, tem sido um projeto, no início (pausa) o espírito da filosofia do ninho, isto é, alguns alunos que eram selecionados pelo professor titular para depois desenvolverem atividade com o professor dessa disciplina que estivesse disponível, ah, ah, no início não foi assim muito bem aceite, agora já gostaríamos de ter isso em todas as disciplinas, em todas as turmas, mas não é possível porque o professor do ninho é um professor que trabalha com as horas não letivas.

E: Hum, hum

R: E a maior parte dos professores, neste momento, temos muitos professores, a maior parte deles tem horários de vinte e duas horas, não têm muita componente não letiva para trabalhar nessas áreas. Muitas vezes, já estão a trabalhar noutras horas, até porque este trabalho de articulação do professor titular com o professor do ninho implica sempre uma planificação prévia da aula e isso tem que ser uma planificação semanal sempre, o que e que o professor vai dar e que estratégias que o professor que fica com os alunos no ninho terá que usar para ver se os



incentiva e consegue colmatar e minimizar as dificuldades e, isso implica então um trabalho de planificação, de articulação, um trabalho colaborativo e já está a ser usado em horas em que não são horas que os professores tem que estar cá, pronto. (pausa) Hum, mas têm tido resultados realmente positivos, português e a matemática e não só, em inglês também, às línguas hã, mas quase todas as áreas, áreas teóricas não é, têm praticamente turmas, alunos com ninho e o que se verifica é que realmente essas turmas que têm ninho os alunos têm tido mais sucesso à disciplina.

E: E agora para finalizar, relativamente às recompensas aos alunos

R: Recompensas aos alunos?!

E: O reconhecimento ao mérito!

R: Temos então esse quadro de excelência, mérito e valor, hã, hã, no final do ano em que alunos que tenham tido mérito desportivo ou noutras atividades promovidas pela escola, ou então a nível dos resultados do aproveitamento, pronto, maioritariamente, nível cinco e alguns quatros também, depois no final do ano há uma cerimónia onde são reconhecidos e são-lhes atribuídos prémios.

R: Uma cerimónia aberta a toda a comunidade educativa?

R: Aberta a toda a comunidade, sim, sim, normalmente no final de Junho, os pais são convidados, os professores, os diretores de turma, todos os órgãos da escola e pronto, e , esse trabalho de seleção é feito, após os últimos conselhos de turma, o diretor de turma, em conselho de turma, vemos quais os alunos a indicar e, depois há uma equipa que ainda seleciona e depois então a tal cerimónia para a atribuição dos atribuição dos prémios.

E: Tem mais algum comentário que julgue pertinente fazer?

R: Penso que não. (pausa) Relativamente do trabalho de diretor ou?

E: Sim.

R: Não, acho que aspetos muito positivos e ele tem se empenhado imenso para isso, é um mérito que nós temos que lhe reconhecer, ter se empenhado imenso para que os resultados dos alunos sejam o melhor possível.

E: hum, hum.

R: E todo esse trabalho que tem desenvolvido é nesse sentido, muito no sentido dos alunos e da partilha de boas práticas pedagógicas entre os professores, incentiva o trabalho, incentiva o trabalho colaborativo e trabalho de articulação por forma, por forma, a que todos caminhemos no mesmo sentido.

E: E essa partilha de boas práticas é feita em momentos...



R: ah, ah, pronto

E: Ou seja

R: Através

E: Eu já ouvi

R: Da planificação plena, de aulas em comum, em comum mesmo (acentuou o tom) efetivamente e depois na, na, na abertura da sala de aula, porque perguntou-me se ia o diretor ia à sala de aula, assim espontaneamente não mas a nível de professores, nós já temos muito isso, temos as assessorias, temos às vezes, este projeto, este projeto de, de “Fénix”.

E: hum, hum.

R: Em que os alunos normalmente vão, estão com o professor numa sala de aula diferente mas no início em que não sabemos quais são os alunos selecionados para o ninho, o professor vai à aula, estão dois professores na sala de aula, portanto estão lá para partilhar e ver como o colega está a trabalhar, portanto e isso já há nalgumas disciplinas, mais do que outras, por exemplo, a matemática há assessorias, não é, há professores que fazem trabalho colaborativo.

E: Sim, sim.

R: Que trabalham, fazem trabalho colaborativo.

E: Dois, são parcerias, não é?

R: Parcerias, dois, pronto, e isso realmente tem sido nestes últimos, penso que é o quarto ano deste diretor, mas nestes últimos dois anos tem sido realmente, começa-se a ver que já não é necessário orientar os professores nesse sentido, eles próprios já se organizam, por forma a fazerem uma articulação prévia e o trabalho colaborativo e a preparar todas as aulas em comum. Claro que há sempre umas exceções mas globalmente já estamos a trabalhar dessa forma.

E: Há um momento de partilha de boas práticas que são as jornadas pedagógicas.

R: Sim, sim, sim, que também já estamos no terceiro ano, terceiro ou quarto, este ano, acho, penso que são as quartas ou terceiras, pronto. Ah, sim e há professores que mostram aquilo que fizeram o ano, partilham com os colegas em diferentes áreas, normalmente relacionadas com as áreas das TIC, das tecnologias de informação e comunicação, mas não só mas também outro tipo de atividades, outro tipo de práticas, que utilizam na sala de aula e que tem dado resultados e agora cada vez mais há essa vontade de partilhar e de mostrar...

E: Ou seja, é o momento só para a, a escola?

R: Só para a escola, as jornadas pedagógicas sem, se bem que por acaso, no ano passado esteve cá a diretora regional e lançou o repto para alargar estas jornadas aqui também às escolas do concelho, mas até aqui tem sido só com o nosso agrupamento.

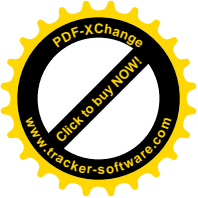


E: Pronto e eu não tenho mais nenhuma questão...

R: Pois

E: Resta-me agradecer a disponibilidade e até a uma próxima.

R: De nada.



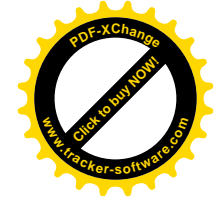
Registo de Leitura das Entrevistas

Entrevista	Entrevista n.º 1 Diretor	Entrevista n.º 2 Coordenador departamento de matemática e ciências experimentais	Entrevista n.º 3 Coordenador do departamento de línguas
Categorias			
I – ESTRUTURA OS OBJECTIVOS DA ESCOLA	<p>“...saber qual a missão da escola, por onde queremos ir, o que queremos atingir, quer dizer, isso é um grande princípio para onde nós agora, a forma de chegar lá, essa é que discutimos (...) mas pronto tentamos criar um consenso, uma coligação para atingir esse mesmo objetivo”.</p> <p>“(...)tem que ser este saber para onde vamos que nos dá o ânimo diário (...) e percebemos que é ali que queremos chegar porque se não, acho que andamos a fazer gestão à bombeiro a apagar estes fogos (...) podemos ficar com a ilusão que resolvemos (...) mas não resolvemos nada”.</p>	<p>“...o papel do diretor é importantíssimo, embora tenha sempre a preocupação de ouvir todos os (...) níveis de organização para definir essas questões ...”</p>	<p>“Ele [o diretor] assegura-se que essas metas sejam cumpridas e quando vê que, por exemplo, a nível dos resultados escolares do primeiro período se vê que há algumas discrepâncias relativamente ao objetivo final ele intervém, no sentido de conseguirmos que as metas sejam cumpridas”.</p>

Entrevista	Entrevista n.º 1 Diretor	Entrevista n.º 2 Coordenador departamento de matemática e ciências experimentais	Entrevista n.º 3 Coordenador do departamento de línguas
Categorias			
II – COMUNICA OS OBJECTIVOS DA ESCOLA	<p>“(…) são no início do ano as receções a pais e alunos (….) e procuramos explicar de uma forma simples o que pretendemos (….)”.</p> <p>“(…) gosta de trabalhar em equipa, é evidente que aquilo que é produzido é sempre partilhado e discutido, envolvendo (….) outros colegas, nomeadamente envolvendo os coordenadores, envolvendo a minha equipa, debatemos sempre e discutimos as coisas.”</p>	<p>“(…)tudo é utilizado no sentido de ouvir, de partilhar, enfim, de construir algo que seja efetivamente o mais válido para a escola”.</p> <p>“ é a forma mais inteligente de se liderar qualquer organização.”</p>	<p>“site do agrupamento, através de comunicações aos encarregados de educação, ou provenientes do órgão de gestão ou provenientes do conselho de diretores de turma...”</p> <p>“diretores de turma e do órgão de gestão”.</p>

Registo de Leitura das Entrevistas

Entrevista	Entrevista n.º 1 Diretor	Entrevista n.º 2 Coordenador departamento de matemática e ciências experimentais	Entrevista n.º 3 Coordenador do departamento de línguas
Categorias			
III – SUPERVISIONA E AVALIA A INSTRUÇÃO	<p>“(…)esta é uma área de melhoria” (….)</p> <p>“ainda não é possível (….) haver essa intervenção na sala de aula, aliás, porque isto depois cruza com outro processo que é a avaliação de desempenho docente e portanto podem surgir crispções”.</p>	<p>“(…) as questões de monitorização têm sido dos aspetos que ultimamente mais se tem trabalhado, porque até há pouco tempo, em termos de monitorização, havia muito pouco e, de facto, a escola tem feito (….) um trabalho significativo a esse nível (….)”.</p>	<p>estamos a iniciar esse processo de supervisão este ano. Nós tivemos avaliação externa (….) e um dos pontos fracos apontados tem a ver com exatamente, esse processo de supervisão”.</p>



Registo de Leitura das Entrevistas

Entrevista	Entrevista n.º 1 Diretor	Entrevista n.º 2 Coordenador departamento de matemática e ciências experimentais	Entrevista n.º 3 Coordenador do departamento de línguas
Categorias			
IV – COORDENAÇÃO DO CURRÍCULO	<p>“esse trabalho de (...) mais pormenor (...) devem ser os coordenadores a fazer...”</p> <p>“este ano por exemplo, com os testes intermédios, já temos ali os resultados e vamos tratar os resultados, não vamos deixar que seja só o departamento, vamos levar esses resultados ao conselho pedagógico e vamos ver aqueles, (...) vamos estudar, vamos cruzar os dados e comparar (...)”.</p>	<p>“ao nível dos departamentos há um grande trabalho colaborativo, quer ao nível das planificações quer ao nível até da execução dos (...) próprios testes (...)”.</p>	<p>“A nível de departamento não é, conseguir que os professores, primeiro justificando porque é que os resultados não foram obtidos, se as estratégias todas determinadas estão a ser cumpridas ou não, se os projetos da escola estão a ser cumpridos ou não (...)”.</p>

Registo de Leitura das Entrevistas

Entrevista	Entrevista n.º 1 Diretor	Entrevista n.º 2 Coordenador departamento de matemática e ciências experimentais	Entrevista n.º 3 Coordenador do departamento de línguas
<p>Categorias</p> <p>V – MONITORIZA O PROGRESSO DOS ESTUDANTES</p>	<p>“cruzar os dados e comparar”,</p> <p>“(…) queremos fazer isso, porque senão é só mais um teste que se faz, que se mandou o relatório e ninguém ligou.”</p> <p>“(…) isto nem sempre é bem entendido pelos colegas, mas estamos a fazer esse trabalho, [monitorização], no sentido também de desdramatizar, isto é, todos percebem que nós temos constantemente que por em questão.”</p>	<p>“A escola valoriza e por isso embarca (...) na realização dos mesmos (...) principalmente quando eles, os testes intermédios, hoje nesta escola, são tidos, são usados como se fossem uma prova sumativa.”</p>	<p>“...por exemplo, se vê que há algumas discrepâncias relativamente ao objetivo final, imediatamente ele intervém no sentido de conseguirmos que as metas sejam cumpridas”.</p> <p>“(…) desde logo a criação (...) das metas de sucesso na escola, a comparação que é feita destas com outros momentos, por exemplo de avaliação a nível nacional - os testes intermédios - , portanto todas as avaliações que são feitas são comparadas para que efetivamente se afira de que tudo está a ser cumprido”.</p> <p>“(…) já estamos a fazer algum trabalho de monitorização, nomeadamente ao nível dos resultados, questionamos os resultados, a ver quais são as estratégias, apostar na questão (...) da diferenciação, temos critérios definidos (...)”</p> <p>“justificando porque é que os resultados não foram obtidos, ...”</p>

Registo de Leitura das Entrevistas

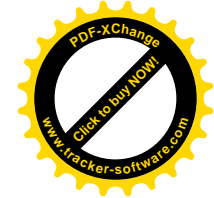
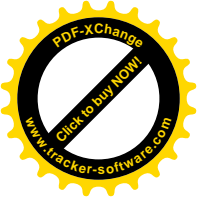
Entrevista	Entrevista n.º 1 Diretor	Entrevista n.º 2 Coordenador departamento de matemática e ciências experimentais	Entrevista n.º 3 Coordenador do departamento de línguas
Categorias VI – PROTEGE O TEMPO INSTRUCIONAL	<p>“Relativamente ao facto dos alunos serem chamados, não são; quer dizer, e quando as situações acontecem é porque alguém nos pede (...), mas numa forma geral nós interrompermos as aulas para quem quer que seja não, geralmente é nos intervalos que isso acontece”.</p>	<p>muito raramente e só quando se colocam questões ao nível dos comportamentos, só nessas alturas”.</p> <p>“ (...) são transmitidas através de reuniões iniciais de ano (...) e tirando essa fase massiva de informação, depois os alunos recebem informação através da leitura na sala de aula(...).”</p>	<p>“ (...) normalmente têm a ver com atitudes comportamentais mas às vezes sim (...) são chamados à direção (...)”.</p> <p>“ (...) do diretor de turma, normalmente por avisos, elaborados pelo órgão de gestão depois são distribuídos por todas turmas ou através do diretor de turma”.</p>

Registo de Leitura das Entrevistas

Entrevista	Entrevista n.º 1 Diretor	Entrevista n.º 2 Coordenador departamento de matemática e ciências experimentais	Entrevista n.º 3 Coordenador do departamento de línguas
Categorias VII – MANTÉM ALTA VISIBILIDADE	<p>“(...) as escolas em geral, e esta também, tem que valorizar cada vez mais o papel do professor na sala de aula, que isso é fundamental numa escola(...).”</p> <p>“(...) eu por minha iniciativa entrar nas salas de aula, não isso eu não faço”.</p> <p>“(...) as que são aqui na escola sede vou sempre. Noutras escolas geralmente, são aquelas datas festivas não é? São muitas e então procuramos sempre correr, estar presentes em todas as escolas (...)”.</p>	<p>Eu acho que muito raramente e só quando se colocam questões ao nível dos comportamentos, só nessas alturas”.</p> <p>“(...) está sempre presente em todas as atividades extracurriculares, isso ele não falta e, fora da sala de aula, em todas as atividades ele está presente, ele e os outros professores da direção”.</p>	<p>“(...) por iniciativa própria não, só se for solicitado e eu sei que este ano tem sido solicitado algumas vezes para ir à sala de aula, penso que por problemas comportamentais só”.</p> <p>“Por acaso, no meu caso, que sou coordenadora e pedi aulas assistidas, não tenho ninguém para me assistir às aulas, (...) é o diretor(...)”.</p> <p>“Sim, (...) isso vai, normalmente vai a todas, desporto escolar, (...) corta mato, sempre que é solicitado pelo agrupamento participação numa determinada atividades ele desloca-se, sim, isso sim”.</p>

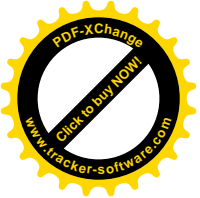
Registo de Leitura das Entrevistas

Entrevista	Entrevista n.º 1 Diretor	Entrevista n.º 2 Coordenador departamento de matemática e ciências experimentais	Entrevista n.º 3 Coordenador do departamento de línguas
Categorias			
VIII – FORNECE INCENTIVOS AOS PROFESSORES	<p>“(…) o trabalho que é feito na escola deve-se ao empenho (…) ao profissionalismo dos professores, é evidente. (…) Nós, no ano com os resultados nacionais dos exames do 9.º ano em que estivemos acima das médias nacionais, quer a português, quer a matemática, evidente que são os resultados dos alunos, mas está ali espelhado o trabalho dos professores e portanto tem sido valorizado, nomeadamente nas reuniões com os pais (…) e depois nas reuniões com os professores portanto fazer esse elogio, isso acontece, prémios de mérito, destacar, não”.</p> <p>“É assim, quando existem algumas dessas situações eu faço um elogio ao colega e digo: olha gostei muito da atividades, faço. Não o faço publicamente, não há portanto, não há ali um louvor, (…) não isso não, não tenho essa prática”.</p>	<p>“Sempre, sempre em todos os sítios e posso dizer que ainda ontem, em conselho pedagógico, ele [o diretor] o professor que esteve na base da construção de todas as grelhas que têm a ver com a avaliação de desempenho, que está a funcionar neste ciclo avaliativo. Portanto ele fez esse reconhecimento”.</p> <p>Em conselho pedagógico e noutras reuniões que ele tem e que eu estou presente e posso visualizar isso, mas tenho a sensibilidade que ele o faz sempre. Sempre que um professor se destaca, aqui, ali ou acolá, eu posso dizer-lhe que há professores envolvidos no projeto (…) e que estão em várias reuniões fora daqui, ele de facto dá sempre conta do desempenho desses professores pela positiva e pelo trabalho deles, quer fora quer dentro, sobre isso”.</p>	<p>“Quando ganham alguns projetos nomeadamente no do Sapinho, o do Eco Escolas, já tivemos aí alguns prémios e aí é divulgado pela escola através dos nossos meios de divulgação, do site, por mail. Sim e quando os professores participam em determinadas atividades, nomeadamente semana cultural, atividades promovidas também pela própria autarquia ou pelos pais, há um louvor, vá lá aos professores isso já aconteceu, (…) mas não há nenhum prémio instituído para o mérito do professor”.</p>



Registo de Leitura das Entrevistas

Entrevista	Entrevista n.º 1 Diretor	Entrevista n.º 2 Coordenador departamento de matemática e ciências experimentais	Entrevista n.º 3 Coordenador do departamento de línguas
Categorias			
IX – PROMOVE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	“A formação dada pelo centro de formação, aí os professores inscrevem-se pronto. Relativamente à nossa, o que nós estamos a fazer, porque estamos num projeto, que é um projeto que se baseia na diferenciação pedagógica (...)”, “(...) depois fazemos reuniões internas com os professores do projeto que têm formação fora e que depois disseminamos essa formação aqui internamente para que todos percebam qual é a lógica de trabalhar desta forma (...)”.	“(…) através de mail e através de (...) documentos em suporte papel ou ali colocados(…)” “Ele ao fazer a divulgação de toda (...) a formação disponível (...) para os professores e não só professores, mas também para os funcionários, para todos os que fazem parte do trabalho que é o agrupamento, eu penso que ele estará sempre a fazer isso”.	“(…) divulga sempre e pronto, também faz parte das metas, do projeto educativo, algumas ações, as lacunas foram identificadas, as lacunas da escola em diferentes áreas e promoveram-se, houve preocupação de se promoverem Ações de formação nesse sentido, elas são divulgadas, os professores têm conhecimento e depois participam se quiserem, mas há essa preocupação de divulgar sempre as ações de formação nas diferentes áreas (...)”,



Registo de Leitura das Entrevistas

Entrevista	Entrevista n.º 1 Diretor	Entrevista n.º 2 Coordenador departamento de matemática e ciências experimentais	Entrevista n.º 3 Coordenador do departamento de línguas
Categorias			
X – FORNECE INCENTIVOS PARA A APRENDIZAGEM	“(…) temos os quadros de mérito que são feitos no final do ano (…) destacam-se por questões de comportamento, estão associados a questões de comportamento e desempenho escolar, e portanto são propostos nos conselhos de turma e depois fazemos uma cerimónia pública, onde todos recebem um diploma e uma pequena lembrança. “(…) é o momento alto de destacar aqueles alunos que tiveram esses desempenhos de mérito”.	“(…) trabalho de seleção é feito, após os últimos conselhos de turma, o diretor de turma, em conselho de turma, vemos quais os alunos a indicar e, depois há uma equipa que ainda seleciona e depois então a tal cerimónia(…)” (…) os quadros de mérito que são feitos no final do ano (…) estão associados a questões de comportamento e desempenho escolar e portanto são propostos nos conselhos de turma e depois fazemos uma cerimónia pública onde todos os alunos recebem um diploma e uma pequena lembrança.”	“Aberta a toda a comunidade, sim, sim, normalmente no final de Junho, os pais são convidados, os professores, os diretores de turma, todos os órgãos da escola (…)”

ERRATA

Página	Linha	Onde se lê	Deve ler-se
		Prof. ^a Doutora Patrícia Susana Pinho Castanheira professor a auxiliar convidada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro	Doutora Patrícia Susana Pinho Castanheira Bolsista de Investigação da Universidade de Aveiro
iii	4	Figura I – Quadro concetual da liderança instrucional 54	Figura I – Quadro concetual da liderança instrucional 60
iii	16	Quadro I – Estrutura os objetivos da escola 61	Quadro I – Estrutura os objetivos da escola 68
iii	18	Quadro II – Comunica os objetivos da escola 64	Quadro II – Comunica os objetivos da escola 71
iii	20	Quadro III – Supervisiona e avalia a instrução 67	Quadro III – Supervisiona e avalia a instrução 74
iii	22	Quadro IV – Coordenação do curriculum 70	Quadro IV – Coordenação do curriculum 77
iii	24	Quadro V – Monitoriza o progresso dos estudantes 73	Quadro V – Monitoriza o progresso dos estudantes 80
iii	26	Quadro VI – Protege o tempo instrucional 77	Quadro VI – Protege o tempo instrucional 84
iii	28	Quadro VII – Mantém alta visibilidade 80	Quadro VII – Mantém alta visibilidade 87
iii	30	Quadro VIII – Fornece incentivos aos professores 84	Quadro VIII – Fornece incentivos aos professores 91
iii	32	Quadro IX – Promove	Quadro IX – Promove

		desenvolvimento profissional 87	desenvolvimento profissional 94
iii	34	Quadro X – Fornece incentivos para a aprendizagem 90	Quadro X – Fornece incentivos para a aprendizagem 97
iii	36	Quadro XI – Quadro resumo das médias das dimensões e funções de liderança instrucional 92	Quadro XI – Quadro resumo das médias das dimensões e funções de liderança instrucional 99
iv	7	Gráfico I – Funções da liderança instrucional (médias) 93	Gráfico I – Funções da liderança instrucional (médias) 100
60	1	1987, 2008	1987 e Hallinger, 2008
60	18	supervisão e adaptação	supervisão e avaliação
69	33	escola Bravo	escola Alfa
76	32	melhoria da atividades	melhoria da atividade